Die

Elementar-Schule

für's Leben

in der

Grundlage

zur

Reform des Unterrichts

von

Dr. Graser,

Königl. Bayer. Regierungs- und Schul-Rath,

Verfasser der Divinität oder des Prinzips der einzig wahren Menschenerziehung.

Zweite Abtheilung.

Unterrichtskunst.

Vierte durchaus verbesserte und vermehrte Auflage.

Hof und Wunsiedel
bei Gottfried Adolph Grau.

1839.

Wd "

Vorwort

zur Elementarschule für's Leben.

Ersten Bandes zweite Abtheilung.

Die Grundsätze des Unterrichts für's Leben sind in der ersten Abtheilung dieses Buches entwickelt und festgestellt, sie sind sicher auch von hell- und redlich denkenden Schulmännern anerkannt.

Gegen Angriffe einer böslich gesinnten Kritik sind sie verwahrt durch die Konsequenz ihrer Entwickelung, und gegen die Zweifel der Bedenklichkeit sind sie geschirmt durch die Erfahrung des Erfolgs ihrer Anwendung. —

Was bleibt nun noch übrig um der Elementarschule für's Leben die allgemeine Aufnahme zu sichern? Sicher nichts mehr, als die nähere Anzeige des Weges zu dem vorgesteckten Ziele — der Bildung einer verständigen, gesitteten und religiösen Jugend, aus welcher dem Staate und der Kirche das erwünschte Volk erwächst.

*

Dieser Anzeige des zu betretenden Wegs, oder diese nähere Angabe der Art und Weise, wie der Elementarunterricht fürs Leben leicht und sicher durchzuführen ist, wird nun in der gegenwärtigen II. Abtheilung des Werkes auseinander gesetzt.

Möge nun durch einen höheren Einfluß das Bollwerk zernichtet werden, welche noch Kurzsicht und Unredlichkeit einer Seits — Gleichgültigkeit und Indolenz anderer Seits, den Fortschritten des Unterrichts für's Leben entgegen thürmen.

Bayreuth, den 8. Juli 1839.

Der Verfasser.

Inhaltsanzeige

der

Elementar-Schule für's Leben.

Ersten Bandes zweite Abtheilung.

Ueber die Unterrichtskunst.

	Seite
Begriff der Kunst überhaupt und der besonderen Künste	1 — 4
Nähere Bestimmung der Erziehungs- und Unterrichtskunst	4 — 6
Die Kunst kann nicht gelehrt werden, sondern es können nur negative Regeln zur Beseitigung der Hindernisse oder Mängel gegeben werden	6 — 7

Regeln für die Unterrichtskunst

und zwar

Regeln hinsichtlich der Kunstanlagen.	7
a) Regeln für die Kandidaten der Unterrichtskunst	8 — 9
b) Regeln für die Regierungen im Bezug auf ihre Aufnahme . . .	9 — 12

Regeln für die Unterrichtskünstler.

A) In Hinsicht der Anschauung der Subjekte des Unterrichts	13 — 14
B) Regeln für die Anschauung des Objekts des Unterrichts oder der menschlichen Kenntnisse	14 — 16
C) Regeln für die Anschauung der Unterrichtsweise	16 — 20

Letztes Hauptstück der Elementarschule für's Leben

handelt

von der Unterrichtsmethode.

Einleitung.

Von dem Schulmeisterthum und der Methodensucht als den schlimmsten Feinden des Unterrichts . . . . . Seite 20 — 24

Bestimmung der Unterrichtsmethode und ihre Abtheilung nach dem Stande der Schüler in:

I. Niedere Elementar-Unterrichts-Methode,

II. Höhere Elementar-Unterrichts-Methode,

III. Real-Unterrichts-Methode,

IV. Gymnasial-Unterrichts-Methode . 24 — 26

Die Eigenschaften der wahren Unterrichtsmethode 26 — 34

Drittes Hauptstück.

Von der Elementar-Unterrichtsmethode.

Nähere Bestimmung des Elementar-Unterrichts . 35 — 40

Eintheilung derselben nach dem Lebensstand des Schülers . . . . . 40 — 41

Die Regeln für die Elementarunterrichts-Methode als Folgerungen aus den Grundsätzen für die Unterrichtsweise, und Erläuterung des ersten Grundsatzes: der Mensch muß nur für's Leben unterrichtet werden 41 — 45

Der erste Strebepunkt der Unterrichtsmethode ist: dahin zu trachten, daß der Lebenstrieb durch die Entwicklung des Vernunft-Vermögens seine Erleuchtung und seine bestimmte Form erhalte, damit er in dieser Form mit Bewusstsein fortwirke . . . . 45 — 46

Die Unterrichtsmethode muß darum von dem Vorschulleben des Kindes ausgehen.

Schilderung des Vorschullebens . . . . . 46 — 51

Der Anfang der Schule muß daher gemacht werden mit der Unterrichtsgymnastik 51 — 52

Die Unterrichtsgymnastik hat dieselben Forderungen zu erfüllen wie die Elementar-Unterrichtsmethode 52

Erörterung der ersten Forderungen der Unterrichtsmethode . . . . . Seite 52 — 53
Die Grundsätze und Regeln der Unterrichtsweise vereinigen sich darin, daß ein äußeres Bild des organischen Zusammenlebens dem Auge des Kindes vorgehalten werde . . . . 53 — 56
Dieses Bild ist das eines Wohnhauses . . . . 56 — 60
Die vortheilhafte Benützung derselben . . . . 60 — 65
Bestimmung der Kleinkinderschulen in dieser Beziehung 65 — 67
Die natürliche Abtheilung der Uebungskurse in der Benützung des Bildes des ersten gemeinschaftlichen Lebens . . . . . 67 — 70

Erster Kursus.

Außenseite des Hauses.

Zur Uebung des Anschauungsvermögens durch die Elemente der Geometrie und Arithmetik . 70 — 74

Zweite Uebung.

Durch die Eintheilung der Bestandtheile des Hauses, ihrer Struktur und Zwecke derselben . . . . . 74 — 78

Dritte Uebung.

Anschauung der verschiedenen Oeffnungen . . 78 — 79

Vierte Uebung.

Durch die Zeichnung verschiedener Hauptfiguren nach den verschiedenen Ständen des Lebens. 79 — 81
Veranlassung und Anfang des Unterrichts in der Rechenkunst . . . . . 81 — 96

Das Material des Hauses.

Zweite Uebung.

Zur Anregung des Urtheilsvermögens.

Durch die Anschauung und Beurtheilung des Stoffes in den ersten Elementen der Naturgeschichte, der Naturlehre, Technologie, Sprach- und Wirthschaftslehre und mittelbar zur Anerkenntniß der geselligen Abhängigkeit . . . . . 96 — 110

Dritte Uebung.

Zum Auffassen der Elementarbegriffe von Recht, Güte und Schönheit; der Begriffe von Eigenthum, Vertrag und Verbindlichkeit, sowie zum Anerkennen der Liebenswürdig-

keit einer Handlung, welche zum Wohl Anderer über die Verbindlichkeit hinausgeht; endlich zur Erregung des Gefühls des Richtigen in Gegenständen, und des Sittlichen an Handlungen, — als der Grundlage des Sinnes für sittliche Schönheit . Seite 110 — 111
Besondere Bemerkungen über die moralische Grundbildung der Menschen . . . . 111 — 119
Erste Anregung der Begriffe von Recht und Güte 119 — 124

Zweiter Kursus.

Kenntniß des Menschen und des Thieres. Kenntniß der Bedingungen des ersten geselligen Lebens.

Einleitung 124
Ueber die Grundlage der wahren Sittlichkeit und Religion . . . . . 125 — 126

Erste Uebung.

Aeußere Auffassung des Menschen im Vergleiche mit dem Thiere, Bereicherung der Sprache durch Benennung der einzelnen Theile und Eigenschaften beider.

Bemerkung über Pestalozzi's ABC der Anschauung 126 — 130

Zweite Uebung.

Zum Auffassen der Sprache, als eines zum Theil äußeren, zum Theil inneren Vorzugs des Menschen, und zum leichteren Uebergange ins innere Gebiet der Vorstellungen . . 130 — 132
Dritte besondere Uebung als Sprechübung 133 — 136
Vierte Uebung das Anschauungsvermögen des Innern zur Erkenntniß des Verstandes und freien Willens . . . . . 137 — 142
Fünfte Uebung. Zur besseren Begründung der Begriffe von Eigenthum, Vertrag und anderer dießfalls in der alltäglichen Sprache vorkommenden Ausdrücke, dann zur Begründung der Vorstellung von der sittlichen Ordnung in einer Familie . . . . . 143 — 149
Sechste Uebung. Zum näheren Unterricht über die Hausthiere, mit besonderen ökonomischen, technologischen und gemüthlich bildenden Rücksichten . . . . . 149 — 151

Besondere Rechnungsübung.

Vorerinnerung.

Ueber die Abkürzung des Zählens und der vier Species . . . . . Seite 151 — 154

Dritter Uebungskursus.

Die Bedürfnisse der beiderseitigen Bewohner des Hauses im Bezug auf die Wohnung.

A) Zur Begründung der Elementarbegriffe einer topographischen Zeichnung, zur erweiterten naturhistorischen und technologischen Kenntniß, zur Erhöhung des guten Geschmacks durch Anschauung der Symetrie.

B) Zur Erleichterung der praktischen Ansicht des häuslichen Rechts, so wie der häuslichen Güte.

Erste Uebung.

Das Bedürfniß der Wohnung selbst . . . 155 — 158

Zweite Uebung.

Bedürfniß der Kleidung, dann weitere Bedürfnisse zur Wohnung oder in der Wohnung . . 158 — 159

Dritte Uebung.

Die Unterbringung der Hausgeräthe oder Möbels 160

Vierte Uebung.

Zur Erweiterung der moralischen Ansichten . 160 — 162

Vierter Uebungskursus

zur Erkenntniß der Sprache als Mittel der wechselseitigen Mittheilung und darum als höchstes Bedürfniß des geselligen Zusammenseins . . . . . 162 — 164

Erzeugung des Begriffs der Sprache durch eine Sprechübung . . . . . 164 — 165

Ueberzeugung des Schülers, daß es außer der Mundsprache fürs Ohr auch eine Sprache für's Gesicht gebe . . . . . 165 — 166

Folgerung, daß man eine schriftliche Wortzeichensprache mit Entfernten sprechen könne 166 — 172

Praktischer Beweis der Unausführlichkeit einer solchen Sprache. Vorbereitung auf eine Buchstabenschrift . . . . . 172 — 175

Erster Unterrichtsanfang.

Es ist nicht gleichgültig, in welcher Art und Weise der Mensch, Lesen und Schreiben erlernt . . . . . 175 — 178

Vorerinnerung.
Beweis, daß der fragliche Unterricht mit dem Schreiben angefangen werden müsse, und daß nur unter dieser Bedingung ein — Unterricht im wahren Sinne gegeben werden könne . . . . . Seite 178 — 181
Eine neue Sprechübung zum Nachweis, daß die Worte aus mehreren zu unterscheidenden Theilen bestehen . . . . . 181 — 196

Elementarschreib- und Leseunterricht.
Widerlegung der Einwürfe, welche sich gegen die Methode dieses Unterrichts erheben . 196 — 204
Praktische Anleitung zur leichtesten Ausführung dieser Unterrichtsmethode . . . . . 204 — 213
Beweis, daß mit der Kenntniß von den drei Buchstaben i n m schon der lebendigste unterhaltendste und lehrreichste Schreibleseunterricht begonnen werden kann . . . 213 — 216
Kenntniß der Silben . . . . . 216 — 217
Fortsetzung des praktischen Schreibleseunterrichts 217 — 255
Aufklärung der gegen diesen Unterricht noch obwaltenden Irrthümer, Mißverständnisse und Vorurtheile . . . . . 255 — 259
Der wahre Kenntnißunterricht nach dem Schreibleseunterricht . . . . . 259 — 263

Zweites Lebensverhältniß.
Die Gemeinde.

Letztes Hauptstück
der zweiten Abtheilung von der Unterrichtskunst.

Einleitung . . . . . 264 — 266
Die erste Wanderung mit dem Schüler außer dem Haus in dem Gemeindebezirk . . . 266 — 268
Ein praktisches Beispiel der Entwickelung und Begründung der ersten Religion, dann der Einführung des Schülers in die geoffenbarte Religion zur festen Begründung des Glaubens als Grundstein des heiligen Gebäudes — Reich Gottes . . . . . 268 bis Ende.

§. 1.

Kunst ist das subjektive Vermögen, das Mannigfaltige einer Idee in ihrer Einheit darzustellen.

§. 2.

Es lassen sich an der Kunst drei besondere Momente der Reflexionen unterscheiden:

a) das darstellende Subjekt,
b) das darzustellende Objekt und
c) die Darstellungs-Weise.

In Bezug auf das darstellende Subjekt kann in der Kunst keine Verschiedenheit bemerkt werden; denn sie setzt durchaus gleiche Bedingungen des Vermögens voraus, nämlich:

a) die lebhafte Einbildung des darzustellenden Objekts in seiner Mannigfaltigkeit und Einheit.

b) die Geübtheit, es auf seine Weise darzustellen.

§. 3.

Die Verschiedenheit des Kunst-Objektes aber veranlasst auch eine große Verschiedenheit der Kunst.

Das Objekt ist entweder eine aus der wirklichen Welt entnommene Idee, welche durch die Kunst für die unmittelbaren Anschauungen nachgebildet wird — reproduktive Kunst, oder es ist eine durch die Vernunftthätigkeit erzeugte Idee, welche durch die Kunst zur Wirklichkeit gefördert wird — produktive Kunst.

§. 4.

Die reproduktive Kunst bleibt reproduktiv, auch wenn sie einen nicht seienden Gegenstand darstellt, wenn er nur als seiend vorausgesetzt wird.

So z. B. beruht die Darstellung der ganzen Mythologie auf dem Volksglauben an den Mythos, und der Künstler, der einen Zweig davon darstellt, entlehnt aus der wirklichen Welt dazu die Züge.

Ganz anders verhält es sich mit der produktiven Kunst, welche eine Idee des Sein — sollenden zum Gegenstande hat, z. B. ein durch das harmonische Zusammenwirken mannigfaltiger Naturkräfte erzielter Zweck.

Es sei dieß eine Kunstmaschine (technische Kunst) oder ein ideelles Werk, z. B. eine weise Staatsverfassung in Wirklichkeit gesetzt, (Regierungskunst) oder ein in seine Funktionen wieder hergestellter Organismus (Arzneikunst) u. s. w.

§. 5.

Die reproduktive Kunst hat wieder ihre Verschiedenheit in ihrer Darstellungs-Weise.

a) Entweder sie beschreibt eine Idee mit Lebendigkeit, so, daß man sagen kann, sie schildert sie der Einbildungskraft; und sie heißt dann Dichtkunst. Oder
b) sie stellt das Objekt dem Gesichtssinne dar, und heißt dann plastische Kunst.

Auch diese hat wieder Verschiedenheiten; denn entweder giebt sie dem Objekte nur die Umrisse — Zeichnungskunst, oder sie stellt diese Umrisse erfüllt dar — Bildhauerkunst, Bossirkunst, oder sie stellt die Umrisse auch mit ihren in der Natur entsprechenden Farben dar — Malerkunst, oder sie stellt die durch Laute vernehmbaren Aeusserungen eines Wesens fürs Ohr dar — Musikkunst.

§. 6.

Die produktive Kunst bezieht sich stets entweder auf die zu Zwecken zu benützenden Naturkräfte oder auf die Verwendung der menschlichen Kräfte, d. h. auf die durch Verstand und Freiheit modifizirten Wirkungen. Sie hat ihre Verschiedenheit in dem verschiedenen Zwecke, z. B. entweder soll durch das auf menschliche Kräfte berechnete Einwirken ein menschliches Individuum so ausgebildet werden, daß es in die Stelle, die ihm die Individualität seiner Anlagen anweist, paßt — Erziehungs-Kunst, oder es soll durch ein solches Einwirken die Gesammtthätigkeit der in einem Staate verbundenen Menschen zum Zwecke geleitet werden — Regierungs-Kunst *), oder es soll durch ein auf Natur

*) Die Regierungs-Kunst ist die Menschen-Bildungs-Kunst im Großen und Allgemeinen. Wer daher die Erziehungs- und Bildungs-Kunst im Kleinen und Einzelnen, d. i. im gewöhnlichen Sinne kennt,

— und — menschliche Kräfte berechnetes Einwirken — ein Siegen über feindliches Gegenwirken erzielt werden — Kriegskunst.

§. 7.

Die Erziehungs-Kunst, die uns angeht, lässt abermals eine Verschiedenheit der Ansicht zu. Entweder wird die Erreichung des Zweckes auf die Wirkungen der Natur-Einflüsse, und auf die dagegen sich entwickelnde menschliche Freiheit zusammen berechnet — Erziehungs-Kunst im vollen Sinne des Worts, oder sie wird nur auf die Verstandes-Kräfte unmittelbar und durch diese mittelbar auf die Thätigkeit des freien Willens berechnet — Unterrichts-Kunst.

§. 8.

Die Unterrichts-Kunst ist also das Vermögen, die mannigfaltigen menschlichen Anlagen und Kräfte durch Einwirken auf das Erkenntnißvermögen in einem Individuum nach der von ihm fürs Leben aufgefassten Idee harmonisch ausgebildet darzustellen.

§. 9.

Jede Kunst fordert bestimmte Naturanlagen in dem Künstler-Subjekte, die nicht erworben, sondern angeboren, nur mehr geübt werden können, weswegen auch der Grundsatz angenommen ist: Der Künstler wird geboren. Diese Naturanlagen sind erstens, die Idee

---

muß vor dem Gedanken der Regierungs-Kunst ehrfurchtsvoll sich beugen; denn sie ist die Kunst in ihrer höchsten Potenz.

in ihrer Mannigfaltigkeit und Einheit mit besonderer Lebendigkeit zu schauen, zweitens (was daraus natürlich hervorgeht) ein besonderer Trieb, diese Anschauung im Objekte darzustellen, drittens das Vermögen einer besonderen Darstellungs-Weise der Idee im Objekte.

§. 10.

Die erste und zweite Anlage ist dem Künstler aller Art eigen, die dritte ist individuell, weswegen in der Regel kein Mensch — Künstler in ganz verschiedenen Kunstfächern ist, z. B. der wahre Tonkünstler kein Maler, kein Feldherr ꝛc., der Maler kein Regent, kein Erzieher ꝛc.

§. 11.

Die Künstler-Anlagen sind im Grunde allgemeine menschliche Anlagen; allein sie sind nur in einem Künstler-Individuum in einem ausgezeichneten Grade hervorstehend, und alle übrigen Anlagen dagegen einer solchen gleichsam subordinirt.

§. 12.

Aus diesem Grunde soll auch keiner eine Kunst zu treiben versuchen, der nicht das ausgezeichnete Künstler-Talent und den damit verbundenen natürlichen Trieb in sich verspürt; denn er bleibt sonst mit aller Anstrengung nur ein Stümper oder höchstens nur mittelmäßig im Fache *).

*) O möchte doch dieser Satz zu einem Gesetze bei der Aufnahme der Zöglinge des Schullehrerstandes erhoben werden; denn wenn je in

§. 13.

Die Kunst läßt sich daher auch nicht lehren, noch lassen sich positive Regeln geben, sondern nur negative, um die aus dem Künstler-Talente und — Triebe so leicht entstehenden Mängel und Mißgriffe zu verhüten.

§. 14.

Die natürlicher Weise zu besorgenden Mängel und Mißgriffe sind: Der Künstler schaut zu lebhaft — das Mannigfaltige einer Idee an, und verliert dabei die — Einheit, oder er hält sich mit einer gewissen Indolenz nur das gesammte Bild, die Einheit der Idee vor, und vernachlässigt das einzelne Auffassen des Mannigfaltigen, und auf diese Weise läßt er in dem Produkte, das er erzeugt, Manches vermissen, das herausgehoben sein sollte, und stört die vollendete Harmonie in den Theilen; oder er übernimmt sich in seinem Gefühle des Talents, und vernachlässigt mit Leichtsinn die vollendete Ausbildung seiner Selbst und hiermit auch seiner Produkte, oder er läßt sich von seinem Künstler-Talente verleiten, mehrere Künste zu treiben, und bleibt daher auch in der zurück, für welche er besonders geboren ist. Oder der Künstler läßt sich von seinem Kunst-Triebe verleiten, Alles, was ihm vorkommt seiner Bearbeitung zu unterwerfen, und vernachlässigt damit die Auswahl des Objekts für seine ihm eigenthümliche Bearbeitung, und erzeugt dann nur ein

---

einer wichtigen Sache grob gesündigt wird, so ist es hier. Der Menschenfreund muß jammern, wenn sein Blick auf so viele hundert Schulen gelenkt wird, in welchen erbärmliche Pfuscher die Kinder zu Tausend und Tausend verkrüppeln.

gemeines Produkt; oder der besondere Künstler wählt sich ein Objekt zu seiner besondern Bearbeitung, dessen er nicht fähig ist, und liefert abermals etwas ganz Unvollendetes. Z. B. der Maler wählt sich ein Objekt, das nur die Dichtkunst bearbeiten sollte; der Tonkünstler ein Objekt oder Subjekt, das nur in das Gebiet der plastischen Kunst gehört. Oder er wählt sich einen Stoff zur Darstellung einer Idee, welcher dazu nicht geeignet ist, und bringt dann abermals mit aller Anstrengung etwas Unvollkommenes zu Stande.

(Nicht aus jedem Klotze lässt sich der leichtfüßige Merkur schnitzen.)

Solche Mängel machen denn verschiedene Regeln für die Kunst oder den Künstler nöthig, und sie gelten auch für die Unterrichts-Kunst, weswegen wir sie hinsichtlich dieser näher anzugeben versuchen wollen.

Regeln für die Unterrichts-Kunst.

Regeln hinsichtlich der Anlagen.

§. 15.

Die traurige Erfahrung, daß man seit Jahrhunderten das Unterrichten für keine Kunst, sondern für ein Gewerb hielt, macht es nothwendig, Regeln hinsichtlich der Kunstanlagen selbst für die Wahl dieses Berufes aufzustellen.

Diese Regeln müssen nicht nur für die Subjekte, welche dem Unterrichts-Fache sich zu widmen gedenken, sondern mehr noch den Vorstehern des Menschen-Unterrichts oder den Regierungen angegeben werden.

a) Regeln
für die Kandidaten des Unterrichts-Berufes.

§. 16.

Prüfe dich, ehe du den Beruf des Unterrichts wählst, ob dich ein unwiderstehlicher innerer Trieb, Menschen zu unterrichten, treibt; denn dieser setzt schon die erste Kunstanlage voraus.

Wenn dir dieser Trieb fremd ist, und wenn du im Unterrichts-Fache nur ein Gewerb, nur deine Versorgung siehst, — so halte dich von diesem heiligen Berufe fern; denn du wirst sonst mehr oder weniger zum Verkrüppler der aufkeimenden Menschen; und — wenn Eigennutz allein deine Wahl bestimmt, zum Verräther an denselben.

§. 17.

Prüfe dich ferner, ob dich eine heilige Liebe zu den Kindern hinzieht, und ob du in ihrem Umgange Behaglichkeit, in ihrer Belehrung Freude, in dem Erfolge derselben Seligkeit empfindest.

§. 18.

Prüfe dich ferner, ob dirs nicht von selbst leicht wird, dich ihnen verständlich zu machen, ob du erst lange darüber nachdenken, dich selbst erst belehrend deinen Verstand ermüden musst.

§. 19.

Prüfe dich ferner, ob du, wenn deine Bemühungen im Unterrichte nicht gelingen wollen, die Geduld nicht verlierst?

b) Regeln für die Regierungen.

§. 20.

Das größte Gebiet des Menschen-Unterrichts ist das der Volks-Schulen, *) und die Bestellung derselben mit tüchtigen Lehrern oder Unterrichts-Künstlern ist die Sache der Regierungen. Was für Gefühle mögen sich denn wohl im Gemüthe des Menschen-Erziehers regen, wenn er, die Grundsätze der Unterrichts-Wissenschaft und die Idee der Unterrichts-Kunst vor Augen, auf das Treiben und Wirken auf diesem Gebiete hinschaut?

Wie viele Länder giebt es noch, in welchen das Unterrichten noch gar nicht als ein geistiges Geschäft gekannt ist, sondern lediglich als ein — mechanisches Gewerbe, den Kindern Lesen, Schreiben und Rechnen (auf eine mechanische Weise) zu lehren, betrachtet und behandelt wird.

Wie viele Länder giebt es noch, in welchen die Jugend-Unterrichter, ohne höhere Auswahl, von den Gemeinden, gleich den Hirten und Flurschützen, Schmieden und Nachtwächtern gedungen und nach Gutdünken auch wieder entlassen werden? Wie viele Länder, in welchen

---

*) Das höhere Unterrichts- oder eigentlich Studien-Wesen erhält vermöge des öffentlichen Verkehrs seiner Sachwalter mit sich selbst sich leichter von selbst.

die Wahlen der Schullehrer lediglich den Orts = Geistlichen übertragen werden, die keine anderen Bedingungen, als einen sittlichen Wandel, einen demuthsvollen Charakter und einige Fertigkeiten im Lesen und Schreiben fordern?

Doch! blicken wir auf die Länder, in welchen das Unterrichten schon zur Würde eines geistigen Geschäfts erhoben ist, und wo man der Ausbildung der dafür bestimmten Subjekte schon einige Anstalten widmet: was für Vorkehrungen werden hinsichtlich der Auswahl der Subjekte getroffen?

In der Regel hat nur eine Prüfung derjenigen, welche in eine Bildungsanstalt für Schullehrer oder in ein Seminar aufgenommen werden sollen, in der Beziehung Statt, ob sie von den Unterrichts = Gegenständen, welche für die Schule vorgezeichnet sind, eine bessere Kenntniß, als der Schulknabe, und im Gesange und Orgelspielen die nothdürftigste Vorbildung haben.

Ob diese Subjekte die natürlichen Anlagen zum Unterrichten haben, daran wird in der Regel noch nicht gedacht; noch weniger giebt es besondere Anstalten, um die Zöglinge in dieser Beziehung zu prüfen.

Daher kommt es aber auch, daß jeder Vater, dessen Sohn in der Musik einige Bildung erhalten hat, glaubt, er eigne sich zu einem Schullehrer, oder auch mancher Pfarrer der Meinung ist, jeder Schulknabe, der sich im Schönschreiben und einigen andern Kenntnissen auszeichnet, sollte zu einem Schuldienstpräparanden bestimmt werden. Aber daher kommt es auch, daß in

der Regel nur Musiker und bessere Volksschüler in die Seminarien treten, daselbst die Kenntnisse, die sie in den Volksschulen erhielten, erweitern, so wie die musikalische Fertigkeit vervollkommnen, die Grundsätze des Unterrichts und der Methodik erlernen, aber, wenn sie als Lehrer in Schulen kommen, in der Regel mechanische Stümper so gut sind, als der größte Theil ihrer Vorfahren, und dagegen manche alte Lehrer, die nie ein Seminar besucht haben, mit natürlichem Talente weit bessere Unterrichter sind, als die Seminaristen.

Wenn daher der Unterricht der Menschen in der That gedeihen, wenn durch ihn eine verständigere und edelere Generation erzeugt, Wohlanstand, Tugend und Glückseligkeit verbreitet werden sollen; so müssen Regierungen den Unterrichts-Beruf noch die Aufmerksamkeit würdigen, daß eine Auswahl der Subjekte hinsichtlich der natürlichen Anlagen Statt habe. — Es ergiebt sich hier nur das Problem, auf welche Weise dieser Zweck erreicht werden könne?

Die Lösung dieses Problems gehört eigentlich in ein besonderes Werk über die Sprachbildung, und bleibe daher auch einem solchen vorbehalten.

Hier müssen indessen nur die Hauptrücksichten erwähnt werden, welche hinsichtlich der Auswahl der Schuldienst-Präparanden zu beobachten sind.

§. 21.

Es sollte den Schulaufsehern in der Verordnung über die Auswahl der Subjekte für den Schullehrerstand, unter andern die ausdrückliche Vorschrift ertheilt werden,

in der Auswahl nicht bloß darauf zu sehen, welche Schüler schön schreiben, fertig rechnen können und immer ihre übrigen Lektionen wohl gelernt haben und fertig herzusagen vermögen, sondern das Vermögen besitzen, sich über Aufgaben, die sie nicht gelernt haben, mit Klarheit und Gewandtheit auszusprechen; denn eben dieses Vermögen, sich ohne Schwierigkeit über eine Sache zu erklären und somit die Sprache seinem Gebote zu unterwerfen, ist eine der Grundanlagen des Kunsttalents für den Unterricht.

§. 22.

Die folgende wichtige Vorschrift muß sein: Die ausgewählten Schuldienst-Präparanden sollen angehalten werden, das erste Jahr in der Schule als Auskultanten zu sitzen, mit der bestimmten Vorschrift, aufmerksam zu sein auf die Art und Weise, wie der Lehrer diesen oder jenen Lehrgegenstand vorträgt und erklärt, und wie er die Schüler darüber examinirt. Diese Vorschrift muß durch den hinzugefügten Grund unterstützt werden, daß der Lehrer dem Präparanden öfter selbst einen Unterricht seiner Schüler versuchsweise übertrage.

Bei dieser Vorschrift muß bemerkt werden, daß das Unterrichtstalent sich frühzeitig im Menschen unverkennbar äußere.

Eine Beobachtung, welche von höheren Schulmännern viel zu wenig beachtet worden ist, aber aus dem eben angeführten Grunde besonders beachtet werden muß.

Regeln für den Unterrichts-Künstler.

A) In Hinsicht der Anschauung der Subjekte des Unterrichts.

§. 23.

Uebersehe bei der Anschauung des Menschen in der Idee nie den — im Individuum, und umgekehrt nie bei der Anschauung des Individuums den Menschen in — der Idee.

§. 24.

Wer jedes Individuum, das er zu unterrichten hat, zu studiren und zu kennen vor hat, darum in der Anschauung sich vorhält, dabei aber nicht auch den Menschen in der Idee sich zugleich vorhält, veranlaßt sich eine zweifache Verirrung; denn erstens wird er verleitet, das Subjekt zu einseitig zu behandeln, zweitens entzieht er ihm eben dadurch seine generelle Brauchbarkeit. Im umgekehrten Falle aber gewinnt der Schüler weder in Fortschritten des Unterrichts, noch in den erwünschten Wirkungen desselben.

Wenn du den Menschen im Individuum aufgefaßt hast, dann unterlasse nicht, die Anschauung der menschlichen Verhältnisse in der Welt oder im menschlichen Leben im Auge zu behalten, um bei dem Zusammenhalten des menschlichen Individuums mit diesen auch den Strebepunkt für deinen Unterricht zu haben.

§. 25.

Eben darum hüte dich, dir vorher ein menschliches Verhältniß zu denken, dem du deinen Lehrling unbedingt weihen willst, und für welches du ihn zu unterrichten vor hast.

§. 26.

Laß dich auch nicht durch Anschauung einiger vorzüglichen menschlichen Anlagen an einem Individuum sogleich blenden, und schnell dich zur Bestimmung seiner Zukunft oder zu dem Gedanken gewisser Zwecke verleiten, die dir in der Folge deine Mühe und Anstrengungen fruchtlos und für das Individuum sie unnütze machen.

B) Regeln
für die Anschauung des Objektes des Unterrichts oder der menschlichen Kenntnisse.

§. 27.

Die menschlichen Kenntnisse sind nach früheren Grundsätzen für alle Menschen durchaus dieselben, in wiefern sie dazu dienen, um im Menschen die wahre Humanität zu begründen; allein sie scheiden sich doch in Bezug auf das Leben und die dem höheren und niederen Leben entsprechenden Ansichten so scharf in zwei Arten ab, daß man dem Unterrichts-Künstler nicht genug empfehlen kann, auch diesen Unterschied nicht außer Acht zu lassen, wenn er einmal seinen, für das eine oder das andere Leben bestimmten Lehrling vor Augen hat.

§. 28.

So sonderbar es klingen mag, die Unterrichts-Gegenstände zu schauen, so richtig, wahr und bedeutsam ist dieser Ausdruck für den wahren Unterrichts-Künstler. Er muß bei der Behandlung eines jeden Gegenstandes die ideale und reale Seite des Menschenlebens scharf ins Auge fassen, so wie in der Verfolgung desselben auch die Grenze der einen und andern strenge beobachten.

Weniger wird hier der höhere Lehrer, als der niedere fehlen, weil — diesen so manchmal die Eitelkeit treibt, die Grenze der realen Ansicht zu überschreiten.

Es gilt daher für ihn vorzüglich die Regel: wenn du deinen Lehrling vorm Auge hast, so lasse auch, bei dem Hinblicke auf die Bestimmung des Schülers, die Grenze der realen Ansicht der Lehrgegenstände nicht außer dem Auge, damit du nicht den Lehrling höher empor windest, als er zu stehen kommen soll, weil sonst die für ihn nöthige Weltansicht ihm undeutlich wird.

Damit die Schullehrer selbst diese wichtige Regel besser und sicherer fassen, so wollen wir noch die Betrachtung mehr auf die Praxis beziehen.

Der Volksschullehrer hat seine Schüler nur für das niedere Menschenleben zu bilden. Für jedes Verhältniß dieses Lebens ist ein besonderer Lehrgegenstand gegeben. So wie er nun einen Lehrgegenstand zu behandeln vor hat, so muß er stets das Lebensverhältniß, dem er in

der Kenntniß entspricht im Auge behalten, um die Kenntniß nicht über die Grenze zu erhöhen; z. B. eine höhere Naturlehre, als der Landmann und Gewerbsmann bedarf, ist für ihn nicht bloß unnütz, sondern verwirrend, und eine philosophische Rechtslehre ist dem Menschen vom Volke nicht bloß unnütz, sondern höchst schädlich.

§. 29.

Indessen wollen wir doch auf alle Fälle die entgegengesetzte Regel nicht ganz übergehen, weil auch zu besorgen steht, daß mancher Lehrer den Reichthum seiner Kenntnisse auf seinen Lehrling übertragen möchte, und sich ins Breite des Details verliert.

Hüte dich bei einem Schüler höherer Gattung dich im Reiche der vielseitigen realen Kenntnisse zu verlieren, indem du sonst seinen Kopf mit unnützen Dingen anfüllst, und die Zeit und die Kraft des Subjekts verschwendest, die zur immer höheren Intension erforderlich sind.

C) Regeln
für die Anschauung der Unterrichts-Weise.

§. 30.

Die Grundsätze der Unterrichts-Weise sind schon oben entwickelt worden, und dürfen folglich hier nur angegeben werden. Bei der Anwendung derselben zeigt sich die Unterrichts-Kunst hauptsächlich in ihrer Stärke.

Der

Der Unterrichts-Künstler hat nämlich eine lebhafte Anschauung von der für den beabsichtigten Menschen-Unterricht in Anspruch zu nehmenden Einwirkungs-Weise, und verfehlt daher auch die Wirkung nicht, wenn er dabei das Individuum nicht außer Acht läßt.

Zwei Punkte müssen daher in seiner Anschauung zusammen fallen. Er muß überhaupt die ächte Art und Weise, auf ein menschliches Erkenntniß-Vermögen einzuwirken, im Auge haben, aber auch sich zugleich die durch eine bestimmte Individualität modifizirte Art und Weise sich vorstellen, dann ohne alle Reflexion, so zu sagen, mit jedem Takt, die seiner Einwirkung entsprechende Vorstellung des Schülers festhalten, um eine neue daran anzureihen.

§. 31.

Hieraus ergeben sich denn zwei Hauptregeln für den Unterrichts-Künstler, weil er gefährdet ist, sich zweierlei Mängel zu Schulden kommen zu lassen.

Er kann nämlich mit einer zu lebhaften Vorstellung des menschlichen Erkenntnißvermögens überhaupt und der auf dasselbe zu nehmenden Einwirkungs-Weise — das Individuum übersehen, oder die Vorstellung des Individuums tritt zu lebhaft vor sein Auge, und er übersieht das menschliche Erkenntniß-Vermögen im Allgemeinen.

Im ersten Falle wird seine Einwirkung, wie schon oben erinnert wurde, zu allgemein, zu unbestimmt, und darum zu unwirksam; im zweiten wird sie zu bestimmt, zu beschränkt, und darum zu wenig folgenreich.

§. 32.

Die Regeln sind also:

Uebersehe, wenn du dir die wahre Unterrichts-Weise für — Menschen denkst, nie das dir gegenüberstehende — Individuum, und versäume darum nicht, dir vor Allem eine vollkommene Kenntniß desselben zu verschaffen.

Versäume dagegen, wenn du dir immer lebhaft dein Schüler-Individuum vorhältst, nie die Anschauung des — Menschen an sich.

Strebe daher unablässig dahin, durch Studium der Religion und der Geschichte, den Menschen an sich näher kennen zu lernen, und das wahre Bild von ihm (das Ebenbild Gottes) in dir stets zu tragen, damit du dieses, dir zum Unterrichte anvertraute Individuum ihm verhältnißmäßig stets mehr nachbildest.

§. 33.

Eben diese zwei letztern Regeln für die Unterrichts-Kunst führen auf eine äußerst wichtige und bisher stets übersehene Betrachtung.

§. 34.

Bei der Unterrichts-Weise soll hauptsächlich das Individuum nicht außer Acht gelassen werden.

Dabei kommt aber auch zu bemerken vor, daß die Individuen, in Bezug auf Unterricht, nicht bloß — der Zahl nach verschieden in ihren Anlagen, sondern insbesondere auch verschieden in Bezug auf den — im-

mer wechselnden Standpunkt ihrer Bildung zu nehmen seien.

Wenn daher auch die Unterrichtsweise für Menschen ganz nach allgemeinen Grundsätzen bestimmt ist, so unterliegt dieselbe doch in Bezug auf Individuen und auf ihren stets und nothwendig wechselnden Bildungsstand abermals einer großen Modifikation. Doch auch diese Modifikation kann nicht der zufälligen Wahl des Lehrers überlassen werden; sondern sie muß bestimmt, ja nothwendig sein, und durch Grundsätze nachgewiesen werden können, wenn gleich ein Lehrergenie sie für sich selbst richtig trifft.

Es verhält sich hier eben so, wie z. B. mit den verschiedenen Dichtungs-Arten, deren jede sich nur für einen gewissen Gegenstand eignet. Der wahre Dichter trifft schon die rechte zu seinem Vorhaben ganz richtig und bewusstseinlos, ja eigentlich nothwendig; allein der Philosoph vermag die Nothwendigkeit seiner Wahl für solche, welche in der Dichtkunst ihre Kräfte versuchen wollen, nachzuweisen.

Da nun das Gedeihen des Unterrichts-Geschäfts, welches noch immer von Tausenden betrieben wird, ohne daß sie das — Unterrichts-Genie im geringsten besitzen, besonders von der individualisirten Unterrichts-Weise abhängt, so ist sicher in der Unterrichts-Lehre kein Kapitel wichtiger, als das Schluß-Kapitel von der durch die Individualitäten und ihren Bildungsstand modifizirten Unterrichts-Weise.

Wir nennen diese — Unterrichts-Methode, und handeln nun also im

letzten Hauptstücke
von der Unterrichts-Methode.

Einleitung.

Der schlimmste Feind des Unterrichts und der Jugendbildung fürs Leben war bisher das Schulmeisterthum; allein in unserer Zeit, wo dasselbe besiegt und verdrängt werden soll, drängt sich ein anderer, beinahe eben so schlimmer Feind in das Gebiet des Schulunterrichts, nämlich die Methodensucht.

Das Schulmeisterthum achtete des menschlichen Geistes, so wie seiner Bestimmung gar nicht, sondern nahm nur Gedächtniß, Mund und Hände in Anspruch. So blieb der Mensch dumm, und bis auf wenige Schulfertigkeiten, von der Schule aus, unwissend. Die Methodensucht aber ergreift den Geist bloß für gewisse künstliche Manieren oder Gänge, um die Kenntniß verschiedener Fächer ihm zu erleichtern und das Aneignen zu beschleunigen.

Auf solche Weise wird der menschliche Geist aber auch ohne Hinblick auf seine Bestimmung einseitig gefesselt oder in künstliche Maschinen gepreßt, um darinnen empor gewunden zu werden.

Das Schlimmste bei der Methodensucht ist die Kleinlichkeit und Eitelkeit, mit der sie ihr Wesen treibt.

Dem Methodenmanne ist es nicht um das große Ziel des Menschen-Unterrichts zu thun, sondern nur um das kleinliche Ziel, das bestimmte Fach des herkömmlichen

Fachunterrichts z. B. Lesen oder Rechnen zu erleichtern und die Fortschritte zu beschleunigen.

Eben darum hascht er nur nach Methoden-Vortheilen, und ergreift die neuesten, die er entweder selbst aussinnt oder erhascht, sie mögen nun dieses oder jenes Fach betreffen, und thut sich schon darauf viel zu Gute, wenn er sagen kann, daß er eine neue Methode habe und anwende.

Mit dem Jagen und Treiben nach Methoden einer Seits mit dem Ausposaunen und Verbreiten dergleichen anderer Seits ist nun, wie bei Aerzten, in Bezug auf ihre Systemensucht die arme Menschheit (hier die unschuldige Jugend) am übelsten daran.

Das Schlimmste bei der Sache aber ist erst noch der Methoden-Krieg. Jeder, der sich die Erfindung oder die Wiedergeburt einer Methode zuschreibt, bildet mit seinem Anhange eine Parthei, die sich einer oder mehreren anderen entgegensetzt, und nur ihre Oberhand zu verfechten sucht.

Auf solche Weise geht das ruhige und unbefangene Nachdenken über den wahren Menschen-Unterricht verloren, und die Zeit der Schulmänner selbst wird durch einen Kleinigkeits-Kram vergeudet. *)

---

*) Diese Bemerkungen mögen sonderbar vorkommen von einem Verfasser, der selbst darinnen befangen scheint. Allein derselbe hat es gewiß sattsam bewiesen, daß er an dem Methoden-Krame und Krieg keinen Theil nehmen wollte. Acht Jahre hindurch blieb er ruhiger Zuschauer, ohne im geringsten andere Methoden anzugreifen oder eine neue anzupreisen. Er folgte ruhig dem Gange der Entwicklung in der Darstellung der einen wahren Unterrichts-Weise für Menschen, und deutete nur da, wo es der Beleuchtung wegen nothwendig war, auf den damals lebhaft betriebenen Methoden-

Es muß einmal zur Erkenntniß der Wahrheit kommen, daß, wenn vom Menschen-Unterrichte die Rede sei, nur von — einer Unterrichts-Weise und einer Unterrichts-Methode die Rede sein könne; denn die menschliche Bestimmung ist nur — eine, die Menschen-Natur nur — eine, die auf beide berechnete Einwirkung folglich auch nur — eine.

Wenn irgend in einer Lehre ein Evangelium besteht, so ist es die vom Menschen-Unterrichte. Ja der Unterricht muß mir die erste Weihe für das heilige Evangelium sein, und die Unterrichts-Lehre ist eigentlich das Vorevangelium. Das Evangelium verkündet uns die Lehre vom Reiche Gottes und seiner Gerechtigkeit — dem gottartigen Leben darin, und der Unterricht leitet schon die aufkeimende Menschheit zur Erkenntniß dieses Lebens. Die Unterrichts-Lehre bestimmt und zeichnet den Gang vor, welcher zu jener Anleitung zu nehmen ist. So wie nun das Menschen-Leben seine ewig und allgemein gleiche Bestimmung hat, so muß sie auch der Unterricht haben, sowohl im Bezug auf die Lehre, als die Lehrweise; denn die Lehrweise ist nur die Zweckerfüllung für die Lehre; aber hieraus folgt, daß die Lehre vom Unterrichtsgange auch ihre allgemein gleiche Bestimmung haben.

Das ist die wahrhaft niederschlagendste Beobachtung, daß die Menschenlehrer noch immer nicht zu dieser Ansicht ihres Berufes kommen. Noch immer ist das Heer derselben mit aller Aufmerksamkeit nur auf das

---

Handel hin, um eine nähere Besichtigung der Modewaare zu veranlassen.

Unterrichten an und für sich, als Kunst oder Metier, und zwar durchaus auf die Unterrichtsgegenstände bezogen. Daher kommt denn die eben gerügte Mannigfaltigkeit der Unterrichtsarten, und daher das fast unbesiegbare Vorurtheil, daß jeder Unterrichts-Gegenstand seine eigene Methode habe, und daher der kleinlichte Sektengeist der mannigfaltigen Methodisten.

Immer noch ist es der Mehrheit der Lehrer nicht gelungen, sich auf die Höhe zu heben, um für ihr Berufsstreben die Bestimmung des Menschen und — den Menschen in Bezug auf das Vermögen, sie mittels der Kenntnisse zu erfüllen, vor dem Auge zu haben, um zu der Einsicht und Ueberzeugung zu gelangen, daß, so wie die menschliche Bestimmung nur eine, die Kenntniß derselben nur eine — folglich der Unterrichtsgegenstand für Menschen nur einer, auch die Art und Weise zur Erkenntniß derselben für Menschen nur eine sein müsse.

Würden sie zu dieser Einsicht und Ueberzeugung kommen, dann müssten sie sich auch vor dem Irrthum bewahren, daß sie die Unterrichtsweise in den Gegenständen und für die Gegenstände aufsuchten. Sie würden mit tieferem Nachsinnen dann auch zu der Einsicht kommen, daß die Lehrgegenstände für sich nichts sind, und für den Menschen nur Kenntnisse werden, in wie ferne das Erkenntnißvermögen sie aufnimmt. Dann werden sie auch einsehen, daß nicht der Gegenstand ihnen die Art und Weise angeben könne, wie er gelehrt werden soll, sondern nur der — die Kenntnisse aufnehmende Mensch, folglich auch für jeden vereinzelten Theil des allgemeinen Gegenstandes nur die eine und allgemeine Art und Weise des Unterrichts gel-

ten müsse, ja daß eine Methode nicht die wahre sein könne, wenn sie nicht für alle Lehrgegenstände sich fruchtvoll eignet.

Diesen unläugbaren Bemerkungen zufolge müssen darum die Prinzipien, durch welche auch die eine wahre Unterrichtsweise und Modifikation ihrer Anwendung auf den Stand des Unterrichts — Subjekt und — Objekt bestimmt wird, wie ein Gesetzbuch angesehen werden, das in diesem Reiche den ewigen Frieden unterhält, und die darin lebenden- und strebenden nur zur immer besseren Anwendung der Gesetze auffordert. Nur diejenigen, welche den Gesetzen getreu die beßte und fruchtvollste Modifikation im Unterrichte selbst treffen, werden die weisesten Verwalter in diesem Reiche sein, und diejenigen, welche ihr zweckmäßiges Verfahren andern subordinirten Gliedern des Reiches mittheilen, sind die gelehrten Ausleger der Gesetze.

Möge diese Vorerinnerung nun auch dazu dienen, zum Voraus den Wahn zu beseitigen, daß hier besondere Unterrichtsmethoden für den einen oder andern Gegenstand dargestellt werden sollen; denn nur von der einen und wahren Unterrichts-Methode wird gehandelt und von ihrer Anwendung auf die Elementarschule oder den Elementar-Unterricht.

Eben darum werden wir auch nur die trockenste jedoch konsequente Entwickelung der Grundsätze und Regeln vornehmen, und erwarten, daß unbefangene Schulmänner diesem Gange folgen.

§. 35.

Unter Unterrichts-Methode verstehen wir die auf

Individuen und ihren steigenden Bildungsgang berechnete und modifizirte Unterrichts-Weise.

§. 36.

In wie fern vom Menschen-Unterrichte die Rede ist, giebt es nur — eine allgemeine, ins Unendliche modifizirte Unterrichts-Methode; allein nach den oben vorausgeschickten Grundsätzen nehmen wir Klassen von Individuen an, auf welche wir, als — ziemlich homogene Subjekte, die Unterrichts-Methode beziehen und modifiziren, und so erhalten wir verschiedene Klassen-Methoden.

§. 37.

Der Hauptklassen sind nach der allgemeinen Menschen-Eintheilung zwei, nämlich Höhere und Niedere.

In dieser Hinsicht bedürfen wir zwei Unterrichts-Methoden, allein auch auf — den Stand der steigenden Bildung muß die Modifikation berechnet werden; folglich müssen beide Unterrichts-Methoden entweder auf den ganzen Menschen-Unterrichts-Gang angelegt werden, oder sie müssen eine Abtheilung nach gewissen Perioden erhalten. Der Haupt-Perioden sind nach unserer obigen Entwickelung der Grundsätze für die Unterrichts-Weise — wieder zwei für jede Klasse — nämlich Elementar-Unterrichts-Periode für beide, dann die Real-Unterrichts-Periode für die Jugend der niederen Stände, so wie für das weibliche Geschlecht der höheren Stände, jedoch abermals in ihrer besondern Modifikation, und die Gymnasial-Unterrichts-Periode für die Jugend der höheren Stände.

Wir haben demnach vier Haupt = Unterrichts = Methoden, nämlich:

I. Niedere Elementar=Unterrichts=Methode,
II. Höhere Elementar=Unterrichts=Methode,
III. Real=Unterrichts=Methode,
IV. Gymnasial-Unterrichts=Methode.

Man sehe Divinität II. Theil der Unterrichtslehre.

§. 38.

Das Gedeihen des Unterrichts hängt, wie erst oben gesagt wurde, von der Wahl der ächten Unterrichts=Methode ab; denn die ächte Unterrichts=Methode ist eben die auf den Bildungsstand des Individuums passende, darum nothwendig wirksame Unterrichts = Weise.

§. 39.

Die wahre Unterrichts = Methode muß den ganzen Menschen = Unterricht umfassen; denn sie ist nichts anders, als die Unterrichts=Weise, auf Individuen und ihren Bildungsstand modifizirt.

Das Theilen und Isoliren der menschlichen Kenntnisse widerspricht schon den Grundsätzen des Menschen=Unterrichts; das Suchen und Findenwollen einer Unterrichts-Methode für einzelne Kenntnisse widerspricht seinem eigenen Zwecke.

Die Idee des Organismus, welche dem Weltall zum Grunde liegt, und durch die Menschen im Leben nachgebildet werden soll, fordert unerläßlich einen Zusammenhang aller Lebenskenntnisse; ja das menschliche

Wissen ist nichts anders, als das Ideale des Weltorganismus und die Form des darnach zu bildenden Lebens; wie kann nun der Menschen-Unterricht die Theile dieser Form einzeln behandeln, wie soll er erst einzelne oder nur gewisse Theile der Form dem Menschen für sein Leben und Sein vorhalten? *)

Es muß daher hier noch einmal nachdrücklich wiederholt werden: Die Unterrichts-Methode ist und kann nur eine, wie das Wissen selbst nur eines, und zwar ein organisch Ganzes sein, und wenn die eine Methode des Unterrichts im Ganzen gefunden ist, so kann nur von ihrer — Anwendung auf die einzelnen Zweige des Wissens die Rede sein.

Der Mangel der tieferen Einsicht in das Verhältniß des menschlichen Wissens hatte die lächerliche Kleinlichkeit zur Folge, daß Manche sogar dieser oder jener Art und Weise, das Lesen zu lehren, auch den Namen der Unterrichts-Methode beilegten; z. B. Buchstabir-Methode, Syllabir-Methode, Lautir-Methode, Setzkasten-Methode.

§. 40.

Die wahre Unterrichts-Methode kann auch nie in der allmähligen und systematischen Erweiterung der Unterrichts-Gegenstände gesucht werden, sondern lediglich nur — in dem Stande der Befähigung der Individuen

---

*) Wenn doch nur einmal diese Bemerkung von Schulmännern aufgefasst und beherzigt würde! Welchen Umschwung würde dann ihre Berufsthätigkeit erhalten.

und der auf sie berechneten Einwirkung des Unterrichts.

Schulmänner, welche von Methoden sprechen, und zwar für einzelne Zweige der menschlichen Kenntnisse, beweisen es unläugbar, daß sie vom Unterrichte gar nicht einmal den wahren Begriff errungen haben; denn beim Unterrichten ist es nur um die Frage zu thun: wie erwirbt der — oder ein — Mensch seine nöthigen Kenntnisse, und wie kannst du ihn darin unterstützen? Das Erkenntnißvermögen ist es also, welches in seinem Streben die Unterstützung des Lehrers in Anspruch nimmt. Nicht der Gegenstand der Kenntnisse stellt sich auf diese oder jene Art zum Auffassen dar; nein, der Gegenstand ist von dieser oder jener Art ein Unding ohne das auffassende Erkenntnißvermögen, und das Erkenntnißvermögen ist für alle Gegenstände das eine und dasselbe. Welcher Unsinn darum im Gegenstande eine Methode des Unterrichts suchen zu wollen? Es kann höchstens die Frage noch vorkommen: Wie leitest du das Erkenntnißvermögen auf den Gegenstand, damit es sich mit seinem Auffassen beschäftige. Die Art und Weise, wie es diesen oder jenen auffasst, ist immer dieselbe. Ein Lesen und Schreiben kann nicht anders, als wie eine Geographie oder Naturgeschichte gelehrt werden. Wendet euch darum nicht, wenn ihr den Menschen unterrichten wollt, an den — Unterrichtsgegenstand — ihn fragend: wie willst du gelehrt werden? Er bleibt euch ewig stumm, und es ist die ärgerlichste Täuschung, wenn ihr in der Betrachtung des Gegenstandes glaubt, die Art und Weise für den Unterricht gefunden zu haben; denn das Wesen,

das eure Einbildungen aufnehmen soll, hat seine eigene unabänderliche Art und Weise des Auffassens für jeden Gegenstand, und wenn ihr diese nicht zur Betrachtung nehmt, so könnt ihr mit allem Eifer diesem Wesen eure, vom Gegenstande entnommenen Unterrichtsgänge nur zum Wiederhersagen aufdringen, ohne daß dabei die geringste Kenntniß der Sache gewonnen wird.

Die Unterrichts-Gegenstände lassen zwar eine stufenartige Steigerung oder Erweiterung in ihrer Behandlung zu; allein diese Behandlung hat für den Schüler nur den Vortheil einer leichteren Uebung; sie verfehlt aber den Zweck seiner Bildung für das Leben.

So kann z. B. eine solche Behandlung der Mathematik wunderbare Wirkungen bei dem Schüler hervorbringen; allein das Ende dieser Wirkung ist eine große Fertigkeit in der Lösung mathematischer Aufgaben, und man täuscht sich ungemein, indem man dadurch auch eine Uebung des Verstandes erzielt zu haben sich einbildet. So kann auch eine solche Behandlung der Geographie außerordentliche Fortschritte in den geographischen Kenntnissen zur Folge haben; allein diese Kenntnisse stehen mit der Gesammtkenntniß des Lebens in gar keiner Verbindung, sondern haben ihren Sitz lediglich im Gedächtnisse, und können nur zum gelehrten Prunke dienen.

Dieselbe Bewandtniß hat es mit allen übrigen Zweigen des menschlichen Wissens.

Sie heißen daher auch nach der bisher üblichen Behandlungs-Weise im Unterrichte recht wohl Fächer; denn sie sind nur vereinzelte Stoffe, die im Gehirne gleichsam ihre Fächer haben, die zur Bildung des menschlichen Gesammtwissens in demselben Verhältnisse

stehen, wie die Fächer eines Pharmaceuten zur Kenntniß der Chemie.

Aeltern, welche bei einer solchen Behandlungsweise des Unterrichts ihrer Kinder mit Freuden über die Fortschritte derselben in allen oder in einzelnen Fächern erfreut werden, sind darum, in Bezug auf den eigentlichen Zweck des Unterrichts, die Getäuschten so gut, als die Lehrer selbst, welche dieselbe Freude in dem Gelingen ihrer Bemühungen und dem Ruhme ihrer Methode fühlen.

Hierbei muß noch besonders in Betrachtung kommen, daß, wenn eine Methode von einem Gegenstande genommen wird, dieselbe auf einen andern, der Natur nach nicht verwandten, nicht einmal angewandt werden könne, außer mit Zwang und mit einer nachtheiligen Wirkung für den Unterricht des andern Gegenstandes; z. B. wenn die Methode des mathematischen Unterrichts auf den Unterricht der Sprache, der Religion, Rechtslehre, Aesthetik übertragen werden sollte.

Wenn auch alle Fächer mit einer von ihrer Natur selbst entnommenen Unterrichts-Methode mit dem glücklichsten Erfolge gelehrt würden, so bedürften wir zur Vollendung des Unterrichts-Zweckes wieder eine besondere und eigene Methode, um die innige Verbindung aller Fächer zu dem einen Zwecke der Kenntniß des menschlichen Lebens und Seins zu erzielen. Allein wie soll diese Verbindung, welche eben nur in dem Ergreifen der einen ungetheilten Idee des menschlichen Lebens besteht, nach vollendetem Unterrichte erst im menschlichen Gemüthe erzeugt — warum soll sie nicht ursprünglich in ihm

begründet, — und nicht bei der Verfolgung des Unterrichts immermehr hervorgehoben, erhellt und durch praktische Beziehungen verdeutlichet werden?

Solche vereinzelte, von Unterrichts-Gegenständen entnommene, oder von einigen auf alle übrigen übertragene Unterrichts-Methoden können wohl dem Geiste anderer Nationen zusagen, welche entweder durchaus in ihrem Leben und ihrem Denken vereinzelt, nur in Kenntnissen glänzen wollen, z. B. Franzosen, deren Gelehrte auch durchaus in der Regel nichts anders schreiben, als Memoires, Observations, Reflexions, Discours etc., welche in der Erziehungs- und Unterrichts-Wissenschaft noch so weit zurück sind, daß sie mit Freuden eine Methode ergreifen, von welcher sie hoffen, ihre Jugend durch Anwendung derselben schnell weiter zu bringen; — oder Spanier, bei welchen das Unterrichts-Wesen noch in der Wiege liegt. Allein für den Genius der Deutschen, welcher sich nun immer mehr vor andern Nationen durch ein auf innere Harmonie des Geistes, so wie auch durch ein auf äußere Einheit seiner Staats- und Kirchenverfassung gerichtetes Streben auszeichnet, taugen solche Unterrichts-Methoden, eigentlich Anschauungs-, Verstandes-, Gedächtniß-Uebungen, nicht. Wir bedürfen eine Unterrichts-Methode, welche das gesammte menschliche Seelenvermögen in Anspruch nimmt, und es, jedoch stets auf einen Mittelpunkt, nämlich den des harmonischen Zusammenlebens gerichtet, erregt und übt.

§. 41.

Die wahre Unterrichts-Methode muß

von der Idee und dem Triebe des Lebens ausgehen, und beide in ihrer natürlich steigenden Erweiterung verfolgen.

Nur unter dieser Bedingung ist die Unterrichts-Methode wahrhaft fürs Leben und bildend, was sie sein muß, wenn nicht alles in der Schule nur erlernt werden soll.

Diese Unterrichts-Methode scheut und flieht daher künstliche auf die bloße Erlernung der Gegenstände gerichtete Vortheile, und wenn auch ihre Formen dem ersten Anblicke nach noch so künstlich scheinen, so muß das Natürliche oder Naturgemäße derselben jedem bei der nähern Betrachtung so in die Augen springen, daß sich die Verwunderung über die entdeckte natürliche oder einfache Wahrheit immer sogleich durch eine heftige Aeußerung der Freude ausdrückt. *)

§. 42.

Die wahre Unterrichts-Methode muß daher auch dem menschlichen Gemüthe ganz zusagen, es anziehen, fesseln und angenehm unterhalten, so zwar, daß es nicht einmal die Anstrengung empfindet, welche der Unterricht wegen der allseitig in Anspruch genommenen Thätigkeit dem Geiste verursacht.

---

*) Dieser Fall ergiebt sich häufig in den Schulen, in welchen die Methode des Unterrichts fürs Leben mit ungewöhnlich günstigem Erfolge angewendet wird, daß noch ganz Uneingeweihte, über den Erfolg verwundert, sich wißbegierig nach dem Grunde desselben erkundigen, und wenn sie über das Eine und Andere die Aufklärung erhalten, eine noch größere Verwunderung darüber ausdrücken, daß man nicht früher auf diese so ganz natürlichen Gedanken gekommen sei.

Diese Wirkung der wahren Unterrichts-Methode muß sich daher am meisten und auffallendsten — bei dem noch ganz unbefangenen oder natürlichen Schüler, das ist, bei demjenigen beweisen, welcher erst das ihm festhaltende Gebiet des Unterrichts betreten hat.

§. 43.

Die wahre Unterrichts-Methode muß im Vergleiche nicht nur die bewunderungswürdigsten Fortschritte der Schüler im Unterrichte selbst hervorbringen, sondern hauptsächlich eine solche Entfaltung der Humanität in ihnen verursachen, daß sie in dem freien Spiele des Auges, in der Haltung des Körpers, in dem Tone des Vortrags, in der Lebendigkeit der Bewegung, um sich thätig zu zeigen, jedem aufmerksamen Beobachter unverkennbar wird.

§. 44.

Die wahre Unterrichts-Methode kann nur auf eine gewisse bestimmte Lebensform der Menschen berechnet und modifizirt sein, d. h. sie kann entweder nur eine niedere oder höhere Elementar-Unterrichts-, eine Real- und Gymnasial-Unterrichts-Methode sein. (Vergl. Divinität zweiter Theil: die Unterrichts-Lehre.)

Eine Unterrichts-Methode für alle Lebensformen der Jugend ist daher ein Widerspruch mit dem Begriffe einer wahren Unterrichts-Methode, und kann der Natur der Sache gemäß kein Gedeihen haben; z. B. wie soll eine Unterrichts-Methode für den Volks-Jugend-Unter-

richt mit Erfolg auf den höheren Gymnasial-Unterricht angewendet werden?

Jener Unterricht muß stets vorzugsweise das äußere Anschauungsvermögen im Auffassen der Bedürfnisse und Bedingungen des gemeinen Lebens üben, und selbst die Bedingungen des höheren Lebens an jene anknüpfen; dieser soll den jugendlichen Geist stets mehr ins Innere drängen, um ihm das Reich der Ideen aufschließen zu können, darum sein inneres Anschauungsvermögen immer mehr üben, um die Bedingungen des höheren menschlichen Seins zu schauen, und die des physischen als Substrate von jenem zu sehen. Wie ganz entgegengesetzt muß also die Methode auf der einen Seite sein? und — welche Wirkungen soll man sich von einer gemeinschaftlichen versprechen?

Eben so verhält sichs aber selbst auch mit den zwei Unterrichts-Methoden auf dem einen oder dem anderen Gebiete im Bezug auf die menschliche Bestimmung, nämlich bei dem Volks-Jugend-Unterrichte mit der Elementar- und Real-Unterrichts-Methode, und bei dem höheren Jugend-Unterrichte mit der Elementar- und Gymnasial-Unterrichts-Methode, wie bei der besonderen Behandlung einer jeden noch mehr eingesehen werden muß; denn in diesem Buche beschränken wir uns nur auf die Elementar-Unterrichts-Methode für den niederen und höheren Kindes-Unterricht.

Drittes Hauptstück.

Von der Elementar = Unterrichts = Methode.

§. 45.

Es ist hier vor Allem eine nähere Bestimmung des Elementar=Unterrichts nöthig. Der menschliche Verstand deutet immer durch Thaten sowohl als durch Wortbil=dungen die Forderungen der Vernunft an; allein in seiner Beschränktheit vermag er sich nicht davon die deutliche Rechenschaft zu geben.

Eine Vernunft=Idee lässt sich aber leichter ergrei=fen, wenn wir vorher ihre Andeutung durch eine Wort=bildung in der Sprache zur Betrachtung ziehen.

§. 46.

Schon seit mehreren hundert Jahren existiren öffent=liche Schulen, in welche die Eltern, denen die Erziehung ihrer Kinder am Herzen liegt, dieselben schickten. Allein diesen Schülern war durchaus ein gewisser Zeitraum als eine Grenze der Schule vorgesteckt, es mochte das zwölfte oder das vierzehnte Jahr sein. Nach dem Austritte aus dieser Schule wurden die Kinder im älterlichen Hause oder auch in einem fremden Hause zum thätigen Antheile an dem bürgerlichen Leben angehalten. Nur diejenigen Knaben, welche zum Studiren bestimmt waren, machten eine Ausnahme, indem sie einem solchen Unterrichte früher

entzogen, und zu dem in der lateinischen Sprache übergesetzt wurden.

Was liegt nun diesem Herkommen zu Grunde? Der menschliche Verstand ahnete sicher die Forderung, daß der Mensch, bevor er zur thätigen Theilnahme an dem bürgerlichen Leben gezogen wird, erst eine dazu gehörige Vorbereitung haben müsse. Allein worin soll die — dazu gehörige Vorbereitung bestehen? Sicher in der Kenntniß des Lebens. Auch diese Antwort hat der menschliche Verstand, seitdem er mehr auf den Gegenstand sich heftete, durch Thaten gegeben; denn schon seit vielen Jahrzehnten begnügte man sich nicht mehr mit einem Schul-Unterrichte, der sich nur auf Lesen, Schreiben und Katechismus-Lernen beschränkte; sondern es wurden allerlei Lehrgegenstände aufgenommen, deren Kenntniß die Kenntniß des menschlichen Lebens begründen soll.

Allein wie weit soll sich ein solcher Unterricht ausdehnen? Soll der Mensch zur thätigen Theilnahme an dem bürgerlichen Leben vorbereitet sein, so muß er unläugbar die — ganze Kenntniß des menschlichen Lebens haben; denn die Kenntniß des menschlichen Lebens theilweise zu fordern, ist ja ein Widerspruch der Forderung mit dem Begriffe des Lebens.

Der Mensch muß also in allen gleichsam durch Reflexion vereinzelten Kenntnissen, welche zusammen die Kenntniß des menschlichen Lebens begründen, Unterricht erhalten.

Obige Frage muß daher in einer andern Beziehung wiederholt werden, nämlich in Beziehung auf den erforderlichen Grad der Kenntnisse.

Allein nach den oben entwickelten Grundsätzen muß der — erforderliche Grad einer Kenntniß durch den Stand des Lebens eines Individuums bemessen und bestimmt werden.

Lasst uns demnach fragen: welches ist der Stand des Lebens der Individuen von der Schulzeit an bis zur wirklichen Theilnahme an dem bürgerlichen Leben?

Die Kinder stehen in Bezug auf das Leben noch ganz in der älterlichen Pflege, und haben daher noch gar nicht die tiefe und ausgedehnte Kenntniß vom menschlichen Leben nöthig, um sich dasselbe selbst zu begründen. Allein sie sollen doch schon — als Menschen — von dem, was um sie vorgeht, was sie wahrnehmen und was sie hören, eine solche Kenntniß haben, daß sie sich dessen, was vorgeht, so wie des ersten Grundes, warum es so vorgeht, in Bezug auf das Leben bewusst werden, und so sollen sie mit steigender Ausdehnung ihres Gesichtskreises endlich die ganze Gesammtkenntniß des menschlichen Lebens in ihren Elementen, nämlich im Begriffe der Sache, so wie in der Auffassung des nächsten Grundes, in der Beziehung auf das praktische Leben, und in der Verbindung der Theile zum Ganzen, erhalten.

Dabei muß aber besonders erwägt werden, daß es nicht um die bloße Kenntniß der Schule, sondern um die Bildung des Menschen für das Leben zu thun sei, und daß diese nicht mit einmal erzielt werde. Die Schulkenntnisse müssen daher unnachlässig und immer steigend dazu benützt werden, diese Bildung allmählig zu erzielen. Nun ist das Leben der Schüler auf das im Staate erst vorbereitend; folglich müssen auch

die Kenntnisse des Lebens, dem Grade nach, gleichfalls nur vorbereitend sein *).

Es soll und kann daher während der Schullebens-Periode nichts vor den Augen des Kindes vorgehen, nichts von ihm mittelbar vernommen oder gehört werden, ohne daß es der Sache in praktischer Beziehung bewusst wird.

Durch eine solche Kenntniß des menschlichen Lebens unterscheidet sich das Kind als heranwachsender — Mensch, vom — Thiere, und ohne sie bleibt es mit menschlicher Gestalt größtentheils Thier; denn auch das Thier sieht alles, was es umgiebt, nimmt alles wahr, was unter seine Sinne fällt, und vermag es von einander zu unterscheiden; allein es wird sich der Sache nicht bewusst, noch viel weniger bemerkt es die nächste Kausalität, und noch weniger vermag es die praktische Beziehung seiner Vorstellung auf das Leben mit Bewusstsein vorzunehmen.

Was aber die Hauptsache ist, es soll durch diese Kenntniß im Geiste des Schülers die günstigste Ansicht des praktischen Lebens bewirkt, Vorurtheile verhütet, und im Gemüthe des Schülers die heilige Stimmung fürs

---

*) Dadurch entscheidet sich auch die Frage: ob die Kenntnisse fürs bürgerliche Leben erst für die Feiertagsschulen aufzubewahren seien?

Es ist daher ein sehr irriger Wahn, wenn man glaubt, die Kenntnisse des bürgerlichen Lebens könnten auf die Feiertags-Schulen aufgeschoben werden. Die Kenntniß des bürgerlichen, so wie des religiösen Lebens muß ihren Grund in der Elementarschule schon bekommen, und zwar in der Art, daß das Gemüth seine Bildung für das wahre Leben allmählig erhält. Eine spätere Schule muß nur mehr praktische Deutlichkeit der Kenntniß und mehr Festigkeit der Bildung gewähren.

Wahre, Rechte, Gute und Schöne mittelst der christlichen Lehre begründet werden, die im Weiterschreiten des Unterrichts immer und immer lebendiger werden muß. Durch diese Elementar-Kenntniß unterscheidet sich auch der Elementar-Schüler vom Real-Schüler; denn dieser nimmt nun auf seinem Lebens-Standpunkte jeden vorher elementarisch kennen gelernten Gegenstand schärfer ins Auge, erforscht genauer die Eigenschaften der Sache, und sieht ihre — nächste Beziehung zu seinem Leben.

§. 47.

Nach dieser kurzen Erörterung der menschlichen Lebensperiode während der Schulzeit muß uns wohl die Idee des Elementar-Unterrichts ganz bestimmt vor Augen schweben, und wir können ihn sicher nicht besser bezeichnen, als wenn wir sagen: es ist das Bestreben des Lehrers, dem Kinde, während der — Lernperiode, durch immerwährende Anregung des Erkenntniß-Vermögens, die Kenntniß des Lebens in ihrem Elemente anzueignen, damit der Schüler, wenn er für ein bestimmtes Lebensverhältniß vorbereitet wird, diese gleichsam oberflächliche Kenntniß in ihrer Tiefe zu verfolgen vermag, und mittels der immerwährenden Beziehung der Kenntnisse auf das Leben in seiner Seele die wahre religiöse Stimmung erzeuge, mit welcher der Mensch einst auch im praktischen Leben sich zu halten vermag.

§. 48.

Aus dieser Bestimmung ergiebt sich auch noch der besondere Unterschied zwischen dem Elementar-Unterrichte

für die Volks-Jugend, und dem für die zum höheren Leben bestimmte Jugend, und auf beiden Seiten ließ sich auch sehr zweckmäßig noch ein Unterschied für das männliche und weibliche Geschlecht annehmen.

§. 49.

Wir können nun mit mehr Bestimmtheit die Elementar-Unterrichts-Methode angeben. Sie ist die Unterrichts-Weise auf den Standpunkt des Kindes-Leben angewandt, und in Beziehung auf das selbstständige Leben modifizirt.

§. 50.

Der Hauptpunkt der Methode ist die Anwendung aller Grundsätze und Regeln der Unterrichts-Weise auf den Standpunkt des Kindes-Lebens, um in ihm die vollständige Lebens-Kenntniß in ihren Elementen und die wahre Stimmung im Gemüthe zu begründen.

Der zweite Punkt, der jedoch gleichfalls sehr wichtig ist, bezieht sich nur auf die besondere Ansicht des Lebens. Es können nämlich die Bedingungen des Lebens mehr von der realen oder mehr von der idealen Seite, und jene mehr von der ökonomischen, diese mehr in ästhetischer Beziehung aufgefasst werden. Sucht die Methode mehr das erste Ziel zu verfolgen, so ist sie die Elementar-Unterrichts-Methode für die Volks-Jugend; steckt sie sich das zweite Ziel mehr vor, so ist sie die Elementar-Unterrichts-Methode für die zum höheren Leben bestimmte Jugend.

Das Streben, die beiden anderen Zwecke zu erreichen, eignen die Methode für das weibliche Geschlecht,

und es kommt darauf an, welcher Zweck von beiden wieder der überwiegende wird, um zu sagen, die Methode ist mehr für das bürgerliche oder mehr für das höhere, weibliche Geschlecht.

§. 51.

Dem zufolge wird es am zweckmäßigsten sein, die Elementar-Unterrichts-Methode nach ihren Forderungen in Bezug auf den ersten Punkt, welcher allen vier Kinder-Klassen gemeinschaftlich ist, auseinander zu setzen, und überall nur die besondere Modifikation anzudeuten.

Wir können hier also nichts anderes thun, als die Grundsätze und Regeln der allgemeinen Unterrichts-Weise einzeln zurückrufen, und aus ihrer Anwendung auf das Kindesalter Folgerungen ziehen, um auf solche Weise die Regeln der Methode zu erhalten.

§. 52.

Der erste Grundsatz der Unterrichts-Weise bezog sich auf den Zweck. Er sei nun auch hier zuerst wiederholt. Aber lasst uns hier den Zweck des Unterrichts, und zwar so deutlich und bestimmt, als möglich, aussprechen.

Der Mensch muß nur für das Leben unterrichtet werden.

Ihr Alle, die ihr lehrt, und das Lehren vorschreiben wollt, die ihr Unterrichts-Methoden glaubt erfunden zu haben, oder erfinden wollt, und ihr, die ihr mit gutmüthigem Sinne die beste Unterrichts-Methode zu wählen vorhabt, haltet doch vor Allem den Grundsatz fest, der **Unterricht muß fürs Leben sein**; allein

haltet euch auch seinen vollwichtigen Sinn lebhaft vor das Auge, und dann denkt an das Lehren, ans Lehren-Vorschreiben, an das Methoden-Aussinnen, an das Methoden-Wählen.

Das Eine, was die Natur (eigentlich Gott) in allen ihren Einzelwesen durchwaltet, und sie für uns zur Mutter und uns für sie zu lebendigen Kindern macht, ist — der Trieb des Lebens. Mit seinem Ersterben im Einzelwesen hört das Einzelne irdisch zu sein auf. Es ist nicht mehr, was es war. Allein derselbe allgemeine Lebenstrieb hat auch in jedem Einzelnen eine bestimmte Form, sich zu äußern, und konstituirt dadurch das Einzelne, so wie wieder die Art und die Gattung desselben.

Das wirkliche Leben des Einzelnen, so wie der Arten und Gattungen in der ihnen gehörigen Form bildet den ganzen Lebensbaum in seinen Verzweigungen. Daher ist das Leben des Einzelnen nach seiner Gattung und Art in der bestimmten Form unerlässliche Nothwendigkeit, und diese Nothwendigkeit der Form ist dem Lebenstriebe mit eingeboren. Diese Nothwendigkeit wird entweder ohne Bewusstsein gefühlt, und dieses Gefühl heißt — Instinkt; oder mit Bewusstsein angeschaut, und dieses Anschauungs-Vermögen heißt — Vernunft.

Wenn nun in der Natur es eine solche Gattung Wesen giebt, welchen das Vernunft-Vermögen, anstatt des Instinkts, inwohnt; so ergiebt sich hieraus auch die unläugbare Folgerung, daß solche Wesen zur selbstständigen Behauptung des angebornen Vermögens allmählig gelangen müssen.

In dieser Voraussetzung ist das Bedürfniß einer Hilfsleistung unumgänglich nothwendig; allein wozu muß

sich die Hilfsleistung darbieten, und worauf muß sie sich ausdehnen? Die Antwort ist schon gegeben: um die Nothwendigkeit des eigenen Lebens in seiner Form zu erkennen.

Was, Menschenlehrer, kann und muß darum euer Geschäft sein? Ach! daß ihr diese wahre Idee eures Berufes so oft nicht vor Augen haltet, und darum die menschlichen Kenntnisse als einen gesonderten und gleich dem in Körner getheilten Samen dem Menschen einsprengen wollt, damit er auch einzelne bestimmte Früchte trage!

Ihr lasst das Leben seinen Gang für sich gehen, und kommt zu einer Zeit an den Menschen, um ihm Kenntnisse mitzutheilen, damit er sie zu einer andern Zeit nütze; welches sonderbare Treiben, welches Voraussetzen, welches Zumuthen! Das menschliche Leben muß mit dem Lichte seines höheren Instinkts vor sich gehen; der physische Mensch muß mit dem immer zunehmenden Geistesvermögen wachsen; kurz das Menschen-Leben muß stets in der angeschauten Vernunftform sein, und das Vernunftlicht soll das Leben bescheinen. Damit auch dieses so erfolge, dafür sollt ihr schon in der Schule sorgen.

Gott als unendlicher Geist schaut die Welt im ruhigen Sein der Dinge, im Treiben der Pflanzen, im Instinkt der Thiere, so wie in der Vernunft der Menschen an, und das ist der Vorzug des von ihm abstammenden Geschlechts, daß es die ihm gehörige Form auch anzuschauen vermag.

Allein eine das ganze menschliche Sein umfassende Idee ist diese Form.

Es lässt sich daher eben so wenig ein Theilen der-

selben denken, als ein vermittels getheilter Kenntnisse erzieltes Aneignen derselben.

Wie wollt ihr nun, gute Lehrer, die Vernunft mit dem Leben verschmelzen, damit jenes in ihr, oder sie in ihm, und so das menschliche Sein ein menschliches sei, so wie das thierische im Instinkte ein — thierisches?

Wenn ihr dem Menschen Kenntnisse beibringt, auch das Anschauungs-Vermögen und den Verstand — übt, ja ihm Glaubens- und Verhaltungs-Regeln eingießt, und mit Bibelsprüchen sein Gedächtniß anfüllt, *) was thut ihr für das wahre Menschenleben? Ihr handelt mit dem Menschen nach euren Zwecken, und das Leben geht seinen Gang für sich; ihr gebt den Menschen Kenntnisse für die Zukunft, und das Leben reizt den Geist unnachlässig, die nächsten für sich zu erwerben; ihr übt den Verstand durch eure fortlaufenden Windengänge, und das Leben entbehrt der Leitung für seinen eignen Gang.

---

*) Die eigentlichen Religionslehrer sind am meisten zu bedauern, und die Menschen mit ihnen. Sie wähnen, den Menschen im eigentlichen Sinne fürs Leben zu bilden, wenn sie ihm, wie sie sagen, die Religionslehre mittheilen, d. i. ihre Glaubens- und Sittenlehren vorkäuen und einpfropfen, und dabei noch mit tausend Bibeltexten und andern Sentenzen das Gemüth vor dem Bösen schirmen wollen, da doch die wenigsten von dem Einsein des Lebens in der Religions-Kenntniß, oder der Kenntniß im Leben nicht einmal eine dunkle Ahnung haben, sondern nur glauben, ihre eingeübten Sätze stimmten den Menschen zur Religion, wandelten ihn zum Tugendhaften um, und machten ihn selig, während des Menschen Leben, nur dem thierischen Triebe folgend, in der Sünde fortgeht. — Welche schöne Lehre gab uns in dieser Beziehung der göttliche Lehrmeister in dem: Lasst die Kleinen zu mir kommen! und welche schöne Erklärung dazu der h. Paulus in der Vorschrift, den Kleinen Milchspeisen zu geben — nicht ihrem zarten Geistesmagen (wenn man sagen könnte) unverdauliche Bissen!

§. 53.

Der Unterrichts-Methode erster Strebepunkt muß also die Anwendung des Hauptgrundsatzes für die Unterrichts-Weise sein: nämlich dahin zu trachten, daß der Lebenstrieb durch die Entwicklung des Vernunft-Vermögens seine Erleuchtung und seine bestimmte Form erhalte, damit er in dieser Form mit Bewusstsein fortwirke.

So wie der Unterricht nicht auf das Lehren gewisser Unterrichts-Gegenstände ausgehen darf, sondern vom Mittelpunkte des Lebens ausgehen, und nur bei dem Umherblicke die Gegenstände alle, und zwar jeden auch nach Verhältniß immer auf den Mittelpunkt beziehen muß, eben so wenig kann die Unterrichts-Methode auf die Behandlung der oder — einiger Unterrichts-Gegenstände sinnen, sondern nur auf den zweckmäßigsten Gang vom Mittelpunkte des Lebens aus zu den Lehrgegenständen, und auf den Rückgang von den Lehrgegenständen zu dem Mittelpunkte. Dieser Mittelpunkt ist die Idee des Lebens unter und mit Menschen, welche auch schon dem Kinde dunkel vorschwebt. Die Natur war bisher die Schule des Kindes. Wenn es von dieser in eine andere gehoben wird, so darf in der neuen kein anderer, noch weniger ein entgegengesetzter Gang eingeschlagen werden; sondern der der Natur ist nur in abgemessenen Stufen zu verfolgen, und dasjenige, was der Lebenstrieb will, ist nur immer mehr zu erhellen und zu verdeutlichen, damit er das Wahre mit Bestimmtheit wolle, und mit Fertigkeit darnach strebe, — darinnen besteht der Vortheil der Methode.

Die Elementar-Unterrichts-Methode muß also vor Allem sichs zur Angelegenheit machen, vom vorigen Kindesleben auszugehen und an dieses ihren Unterricht anzubauen. Eben daher müssen wir, ehe wir an das Beginnen des Elementar-Unterrichts denken, das vorige Kindesleben erst lebhaft vor Augen haben.

§. 54.

Das Vorschulleben des Kindes muß aber auch noch wegen Anwendung des Grundsatzes der Unterrichts-Weise hinsichtlich des Subjekts genau gekannt werden. Denn das Individuelle des Subjekts, in Bezug auf das Erkenntnißvermögen, kann nur aus der Lebensgeschichte und dem Lebensverhältnisse des Subjekts erkannt werden.

Blicken wir demnach vor Allem mit Aufmerksamkeit auf das Vorschulleben des Kindes.

§. 55.

Das Vorschulleben des Kindes ist ein wahres Genuß- und Spiel- ja, man kann sagen, ein Blumenleben.

Kinderfreunde, blickt her auf diese Kleinen, wie sie hier noch so behaglich ihr Vesperbrod verzehren, und sich vor oder nachher so wonnevoll unterhalten. Da pflücken die Mädchen Blumen und winden sich Kränze um die Wette; da sitzt eine kleine Schaar Knaben am Sandhaufen, und gräbt mit wühlender Hand Backöfen und Keller.

Dort sitzt ein kleiner Kreis von geschäftigen Mädchen, um eine Küche zu bestellen oder die Kleidungen der Puppen zu ordnen.

Da sitzt eine kleine Versammlung von Knaben voll von Beschäftigung; denn sie bauen Häuser und Thürme von Karten, die ein unvorsichtiger oder muthwilliger Hauch immer so leicht zusammenstürzt.

Hier zieht eine kleine Schaar Mädchen mit der Mutter oder Tante in den Garten, um Früchte zusammeln, und dort rennt ein Haufe stürmischer Knaben aufs Feld dem Reiferen nach, der sie als Krieger ordnen, exerzieren und anführen will. Müde und hungrig eilt dann jedes wieder dem Hause zu, um neue Stärke für den Magen zu suchen.

So treibt sich denn das Kind in unaufhörlicher Thätigkeit des Lebens herum, um sich zu einer zweckmäßigeren und höheren durch Uebung vorzubereiten — aber dabei flattert es auch von einem Genusse zum andern, von einem Vergnügen zum andern, von einem Spiele zum andern, von einer Unterhaltung zur andern, und saugt, gleich dem Schmetterlinge, den süssen Duft von jeder Blume des Lebens im Vorüberfliegen *). Allein ohngeachtet dessen entgeht nichts seiner Wahrnehmung, was auch nur den entferntesten Bezug auf sein Leben hat.

Das Kind fasst nicht nur Alles auf, was seinem Spiele und seinem Vergnügen hinderlich oder förderlich sein kann, sondern es sinnt sogar über die Förderungs-Mittel sowohl, als über die etwaigen Hindernisse nach; ja es forscht selbst nach neuen Aufklärungen bei den reiferen Menschen.

So bilden sich in ihm alle Begriffe, die die Sin-

---

*) Man vergleiche hiermit das vortreffliche Kapitel in der Levana von den Kinderfreuden.

nenwelt veranlasst, und reizen es zum Vergleiche und zum Urtheile. Allein auch die moralische Welt geht in seinem Gemüthe auf. Es sieht die Verhältnisse der Hausgenossen in alltäglicher Wechselbeziehung; es bemerkt aber öfter unter diesen, so wie unter seinen Gespielen, die Störung der Ordnung aus dem Grunde, weil manches Individuum nur seinem Triebe folgend, nicht in die Verhältnisse sich schmiegen will, und so bilden sich in ihm auch die mannigfaltigen moralischen Begriffe, und veranlassen unaufhörlich moralische Urtheile. Allein, so wie unter jenen, so auch unter diesen — waltet noch keine Deutlichkeit, noch keine Bestimmtheit, keine praktische Beziehung.

Der Zufall ist noch der Regent im Gebiete der kindlichen Begriffe, Begierden und Triebe.

Dieß ist nun das Individuum, auf welches mit einem Male, wo es zum Lernen bestimmt wird, die Grundsätze der Unterrichts-Weise in Hinsicht auf den Zweck und in Hinsicht auf das Subjekt in Anwendung gebracht werden sollen.

Eltern und Kinderfreunde, lasst uns nicht weiter schreiten, ohne daß wir uns die Vorstellung der Vorschulwelt lebhaft vor das Auge — und dagegen den gewöhnlichen Anfang der Lern- und Schulwelt entgegen halten *).

Ein bisher ganz freies, frohsinniges, in unnachlässiger Regsamkeit sich herumbewegendes und thätiges Geschöpf, wandelt nun mit einer Fibel unter dem Arme

---

*) Vergleiche: Erster Kindes-Unterricht, erste Kindesqual 2c.

der Schule zu, oder erwartet im einsamen, zum Lernen bestimmten Zimmer, seinen Lehrer.

Ernst auf allen Gesichtern der älteren Schüler ist sein Willkomm. Nicht ein Gegenstand aus seiner vorigen Welt begegnet seinem Blicke. Schüchternheit und Niedergeschlagenheit bemeistern sich daher seiner Seele, und dem freundlichsten Lehrer gelingt es daher auch nicht, durch die herzlichste Begrüssung und Unterredung eine muntere Stimmung im neuen Schüler hervorzubringen.

Ruhig, düster und niedergeschlagen lässt er sich daher in seine Bank einreihen. Doch nun gehts zum ersten Unterrichte.

Der kleine Lernanfänger steht (entweder zu Hause allein, oder in der Schule mit einer kleinen Versammlung) vor einer schwarzen Tafel, und blickt auf Lehrer-Geheiß unverrückten Auges ein daraufgemaltes Zeichen an, das nun einen Namen erhält oder einen Laut andeuten soll.

Was soll nun der muntere Knabe oder das unruhige Mädchen anschauen? Eine Buchstabenfigur. — Ein reizendes Bild im Vergleiche mit den Gegenständen seines vorigen Umgangs und Lebens!

Man muß in der That hundert und hundert der Schulen öfter durchgewandert haben, um sich in die traurige Lage der ersten Schüler ganz denken zu können.

Wenn man in denselben eine ganze Schaar kleiner Geschöpfe ruhig da sitzen sieht mit der Fibel vorm Auge, gequält durch lange Weile, gemartert durch Zwang, geängstigt durch Furcht, — wie greift dieser Anblick einem in die Seele, wie soll das Kind sich durch — An-

schauen seiner Buchstaben und Silben unterhalten? *)

Lehrer! wie könnt ihr daher von ihm Ruhe und Stillschweigen fordern, und über deren Mangel einen oft so heftigen Unwillen äußern?

Aber gesetzt auch, man wollte hier ein von kalten Menschen getadeltes Mitleiden bei Seite setzen, und das Herz schweigen lassen, soll nicht der kalte Verstand gehört werden? Man glaubt, nämlich vom Herkommen geblendet, dieser Gang müsse eingehalten werden; denn es werde etwas Gutes, nämlich das Lernen, erzielt.

Allein in welcher Täuschung, in welchem Wahne beharrt man? Was lernt denn das Kind, und welche Zeit bedarf es dazu?

Was gewinnt es an seiner Verstandesübung? was an der Kenntniß des Lebens? was an der Bildung des Herzens? — Haltet doch diesem eingeengten Leben gegenüber das vorige im schneidenden Kontraste vor Augen! Was gewann dabei der Verstand in der allseitigen Thätigkeit und Uebung, was selbst das Gemüth in der moralischen Beurtheilung der wechselseitigen Hilfeleistung, und in dem zusammen — Spielen — zusammen Sinnen. Abgeschnitten ist nun dieses herrlich bildende Verhältniß! Aber was das Traurigste ist, indem dieses Verhältniß aufhört, so geht die Bildung des Kindes selbst rückwärts, eben weil das geistige Lebensvermögen nicht allseitig mehr in Anspruch genommen wird, wie früher. Denn welche Gegenstände oder Bilder werden zum Anschauen vorgehalten? welche Vorstellungen und

---

*) Vergleiche: Erster Kindes-Unterricht, erste Kindesqual.

Begriffe werden angeregt? Welche Kenntniſſe werden mitgetheilt? — Was lernt nun dabei der Menſch? Er lernt buchſtabiren oder lautiren, ſylabiren und leſen; — aber in welchem Zeitraume? — In Jahren, und wenn auf dem kürzeſten Wege in vielen Monaten.

Was iſt nun das Reſultat von dieſen Erfahrungen, oder was eigentlich das Reſultat, welches aus der Betrachtung der Vorſchulzeit und des Zuſtandes des Lernanfängers hervorgeht? Doch gewiß kein anderes, als der Satz: Die Schule oder der Lernanfang muß einen ſolchen Uebergang erhalten, wodurch der Schüler gewonnen, und der neue Unterricht an den vorigen der Natur angereiht wird, damit der Anfänger für den eigentlichen in der Folge Schritt für Schritt fortgehenden Schul-Unterricht vorbereitet werde.

Die Elementar-Unterrichts-Methode fordert alſo vor Allem eine — Unterrichts-Gymnaſtik.

Von der Unterrichts-Gymnaſtik.

§. 56.

Unter Unterrichts-Gymnaſtik verſteht man die Uebung des Kindes in der Aufmerkſamkeit, damit es etwas in der vorgegebenen Ordnung und mit deutlichem Bewuſſtſein anzuſchauen vermöge, und auf ſolche Weiſe für einen geordneten und fortſchreitenden Unterricht aufgelegt werde.

§. 57.

Die Unterrichts-Gymnastik hat dieselben Forderungen zu erfüllen, wie die Elementar-Unterrichts-Methode; denn sie ist von dieser der Uranfang. Die Regeln der Elementar-Unterrichts-Methode erhalten in Bezug auf Unterrichts-Gymnastik nur eine speziellere Anwendung — auf das Vorleben des Schülers. Wenn wir demnach die Bedingungen, oder Forderungen, oder Regeln der Unterrichts-Gymnastik aufstellen wollen, so müssen wir die der Unterrichts-Methode angeben, und aus ihrer Anwendung in Bezug auf den Anfangsschüler wieder ganz besondere Regeln folgern.

§. 58.

Der Hauptgrundsatz der Unterrichts-Weise in Bezug auf den Unterrichts-Zweck ist: Aller Unterricht muß so angelegt werden, daß er eine praktische Beziehung fürs Leben erhält.

Die Elementar-Unterrichts-Methode muß daher ihren Unterricht so anlegen, daß der Schüler eine praktische Elementar-Kenntniß vom Leben erhält.

Die Elementar-Unterrichts-Methode muß daher vom Kindes-Leben ausgehen, und Alles auf dasselbe beziehen.

§. 59.

Der Hauptgrundsatz der Unterrichts-Weise in Bezug auf das Subjekt ist: Der Unterricht muß so angelegt werden, daß er nicht nur die Aufmerksamkeit des Schülers gewinnt, sondern stets auch den Selbstunterricht bei demselben befördert.

Beide Grundsätze mit einander verbunden, geben die Hauptregel: Stelle den Schüler stets in sein gewolltes und wirkliches Leben, damit er beides selbst anschaue, und sich dann die wahre Kenntniß des Menschen-Lebens aneigne. Die Elementar-Unterrichts-Methode muß daher ein Mittel aussinnen, dem Kinde die Anschauung des Lebens zu erleichtern.

§. 60.

Der Hauptgrundsatz der Unterrichts-Weise im Bezug auf die Unterrichts-Gegenstände ist:

Die Unterrichts-Gegenstände müssen als Theile der einen Lebens-Kenntniß stets sämmtlich in gehöriger Verbindung, so wie in praktischer Beziehung zum Leben, als Uebungsmittel des Unterrichts behandelt werden.

Die Elementar-Unterrichts-Methode muß also darauf denken, von der Kenntniß aller derselben stets nur so viel dem Schüler anzueignen, als das Lebensverhältniß, welches er anschaulich kennen lernen soll, derselben fordert *).

§. 61.

Alle Grundsätze und Regeln der Unterrichts-Weise zusammengenommen, vereinigen sich daher darin: daß

---

*) Es giebt eigentlich für den Menschen nur — ein Lebensverhältniß — das zur Menschheit; allein in seinem Verhältnisse zum Staate giebt es besondere Verhältnisse, und von diesen ist hier die Rede.

bestimmte Lebens-Verhältnisse, die, nach dem Hauptprinzipe des Menschenlebens, ein organisches Zusammenleben sein müssen, zur Basis des wahren und immer steigenden Elementar-Unterrichts *) dienen müssen.

§. 62.

Die Elementar-Unterrichts-Methode muß daher ein solches äußeres Bild des organischen Zusammenlebens dem Auge des Kindes vorhalten, an welchem es die äußeren und inneren Lebens-Bedingungen von selbst auffassen kann.

§. 63.

Die Elementar-Unterrichts-Methode muß daher darauf ausgehen, bei dem Vorhalten des ersten Bildes gleichsam den Typus des menschlichen Lebens im kindlichen Geiste zu begründen, damit es ihn auf jedes folgende Verhältniß übertrage, und darum in den folgenden von selbst nur darauf ausgehe, die Erweiterung des ersten zu suchen.

Das ist der große Gewinn, den die Elementar-Unterrichts-Methode dem Schüler für sein schnellfortschreitendes Wissen gewährt. Er lernt in der vollständigen Kenntniß des Familienlebens auch das der Gemeinde einer Stadt oder eines Dorfes, das seines Staates, und das der Menschheit kennen. Die Ausdehnung des

---

*) Es kann nicht oft genug erinnert werden, daß der Elementar-Unterricht den entgegengesetzten Gang des Wissenschaftlichen befolgen müsse. Der Elementar-Unterricht verhält sich zu dem allgemeinen Menschen-Unterrichte, wie die Philosophie zu dem höheren wissenschaftlichen Unterrichte.

Blickes in die erweiterten Sphären des menschlichen Lebens-Verhältnisses ergiebt sich sehr leicht. Es setzt sich immer nur eine gleichartige Kenntniß an die Grundkenntniß, wie beim Wachsen der Steine und des Krystalls.

§. 64.

Die Elementar-Unterrichts-Methode muß dieses Bild dadurch fest zu halten suchen, daß sie das Körperliche oder Sinnlich-Anschauliche des Lebens-Bildes zum Hauptgegenstande der Anschauung nimmt, und darum auch vom Schüler in der Zeichnung darstellen lässt, damit, so wie dieses sinnliche Bild vor Augen steht, das ganze Lebens-Bild mit allen seinen Zügen, d. i. Bedingungen des Lebens, zugleich auch vor die Seele tritt.

§. 65.

Das Körperliche oder Sinnlich-Anschauliche des organischen Lebens ist der Wohnplatz der Zusammenlebenden.

Die Elementar-Unterrichts-Methode muß dieses äußere Bild des menschlichen Lebens vom Schüler selbst entwerfen lassen, damit, so wie dieses Bild, so auch bei der Anschauung des Bildes, die Vorstellung jeder Lebens-Bedingung aus ihm hervorgehe.

§. 66.

Diesen Forderungen zu Folge hat nun die Elementar-Unterrichts-Gymnastik dieses Bild im Uranfange für die Schüler zu entwerfen, und von ihnen entwerfen zu lassen.

§. 67.

Das erste Bild für die Elementar-Gymnastik muß das eines Hauses sein; denn das erste organische Lebens-Verhältniß ist die Familie. Ihr Zusammensein ist durch das Wohnhaus bedingt.

Der erste Unterricht kann darum nach unsern Grundsätzen nur von diesem Verhältnisse ausgehen. Allein die Rücksicht auf das frühere Lebensverhältniß des Kindes fordert, daß noch kein — wirklicher Unterricht, sondern erst eine Vorübung für den Unterricht beginne. Die Vorübung soll sich an das vorige Lebens-Verhältniß anschließen, sie soll die früher dem Kinde zugekommenen Kenntnisse berichtigen, verdeutlichen, ordnen, zu einer Gesammt-Idee verbinden. Sie soll die zum Aufnehmen des Unterrichts erforderlichen Anlagen der Anschauung, des Wahrnehmens, der Aufmerksamkeit, des Auffassens, der Einbildung, des Reflektirens, des Urtheilens und hauptsächlich der Sprache in der Unterredung üben und stärken.

Alle diese Vortheile erreicht aber der Lehrer durch das Vorhalten des Bildes eines Wohnhauses.

§. 68.

Das Bild des Wohnhauses ist auch für das Nachbilden die leichteste Figur, und es kann darum auch die Forderung so leicht erfüllt werden, daß der Schüler selbst das bessere Bild (ein schöneres Wohnhaus) des menschlichen Zusammenlebens entwerfe.

§. 69.

Da so viel, ja Alles auf diese Grundlage der

Elementar = Unterrichts = Gymnastik ankommt, so ist es wohl nothwendig, ihren Werth mehr einsehen zu lassen. *)

§. 70.

Das Haus ist ein äußerer Gegenstand zur Uebung der Anschauung. Es ist der Inbegriff aller Lebens = Bedingungen und Verhältnisse; folglich gewährt es das Mittel, den Schüler im Auffassen aller Lebens= Kenntnisse zu üben.

Das Haus begreift auch das ganze vorige Kindes= leben in sich, und es kann also mit der Uebung der kindlichen Seelenkräfte durch die Anschauung desselben in allen seinen Beziehungen auch die Erinnerung an das vorige Kindes=Leben wieder bewirkt; aber es können nun auch die zerstreuten Bilder und Vorstellungen des= selben hier, wie in einem Brennpunkte gesammelt, und zu dem Hervorbrechen des neuen Lichtes, das die Ge= sammtvorstellung des Lebens ausmacht, erregt werden.

Das Haus gewährt auch das vollkommene Uebungs= mittel, um die vorigen Vorstellungen des Kindes zu verdeutlichen, den Begriffen Bestimmtheit zu geben, die Urtheile zu berichtigen, die Sprache allseitig zu bilden, das innere Anschauungsvermögen zu reizen, die Einbildungskraft zu erregen, das Gefühlvermögen in Anspruch zu nehmen, die Glut der Menschenliebe anzu= fachen, den Willen zu stimmen und zu leiten, den Sinn fürs Schöne zu regeln, **) kurz das Kindesleben in

---

*) Eine nähere Beleuchtung des Gegenstandes durch die Darstellung der entgegengesetzten Behauptungen und Verfahrungs=Weisen wird noch nachfolgen.

**) Das ist auch der Hauptgesichtspunkt, von welchem der Verfasser

allen seinen Funktionen menschlich zu ordnen. So ist das Haus das einzige Mittel, um allen Grundsätzen und Forderungen der Unterrichts-Lehre Genüge zu leisten.

Durch dieses Mittel wird der erste Unterricht schon — Selbstunterricht, wird belehrend und bildend, wird umfassend und konzentrirend, wird in bestimmten Stufen fortschreitend; und in seinen Beziehungen praktisch, wird unterhaltend und anstrengend.

§. 71.

Ein Modell des Hauses dient aber vorzüglich *) zur Unterrichts-Gymnastik.

Es könnte der Lehrer, der Vater oder die Mutter in jedem wirklichen Hause die erste Elementar-Unterrichts-Gymnastik vornehmen, ja, was wir noch besonders bemerken werden, es sollte dieß jede Mutter vor dem wirklichen Unterrichte thun; allein zur eigentlichen Unterrichts-Gymnastik ist das Modell eines Hauses erforderlich. So unbedeutend, ja vielleicht als ein tändelndes Spielwerk dieß von vielen angesehen werden mag, von so wichtigen Vortheilen ist es aber in der That, wie der aufmerksame pädagogische Beobachter leicht erkennen wird.

Es ist ein großer Unterschied unter der Vorübung vor dem Unterrichte, welche die Aeltern

---

eines Lesebuchs für Anfangsschüler ausgehen muß. Welche Anziehung, welches Leben, welche Wärme vermag er auch dann seinem Buche zu geben, und welche fruchtbare Bildung vermag es dann im Einklange mit dem Unterrichte dem Schüler zu gewähren.

*) Ist aber nicht unumgänglich nothwendig, nicht — wie oberflächliche Leser glaubten die wesentliche Bedingung der Methode.

im älterlichen Hause vornehmen können und sollen, und der Elementar-Unterrichts-Gymnastik, oder der ganz bestimmten Unterrichts-Vorübung, welche sich sogleich auf den ganzen Unterrichtskurs beziehen muß.

Jene Vorübung vor der Schule dient dazu, das Kind überhaupt zum bestimmten Anschauen anzuhalten, und es im Auffassen des Angeschauten zu üben, so wie auch seine Sprache zu bilden; aber es bedarf in dieser Periode noch nicht der bestimmten und festen Ordnung, sondern sie ist für das Kind zu frühzeitig anstrengend, und in der Folge für den wahren Unterricht nachtheilig. Der Standpunkt des Kindes fordert noch eine — zerstreute gelegenheitliche, und nie lange dauernde Uebung. Diese mag dann nun an den wirklichen Gegenständen des Hauses von der Mutter vorzüglich mit dem besten Erfolge vorgenommen werden. Wenn im älterlichen Hause mit dem Kinde eine allseitige Vorübung vorgenommen worden ist, dann hat die Unterrichts-Gymnastik von dieser Uebung nur eine Wiederholung in Beziehung auf den wahren Unterrichtsgang vorzunehmen; denn wenn einmal die Periode des eigentlichen Unterrichts beginnen soll, dann muß diese Uebung erstens in einer sich auf den ganzen Unterrichtskurs beziehenden Ordnung vorgenommen werden, zweitens an einem Bilde, das dem äußeren Vorstellungs-Vermögen die erste Brücke zur inneren Vorstellung gewährt und zum Mittel des Nachbildens dient.

Das ist nun entweder das Modell oder die Zeichnung eines Hauses. Indessen ist für die erste Uebung das Modell, als die erste massive Kopie des Hauses

der Zeichnung vorzuziehen, weil es selbst wieder den Gegenstand des ideelleren Nachbildens in der Zeichnung für den Schüler abgiebt, und auch sein voriges Leben mit dem Schulleben angenehmer vermittelt. Dabei dient das Hausmodell zum immerwährenden wechselnden Hinweisen von der Kopie auf das Original.

§. 72.

Doch es entsteht noch die Frage, ob wohl nicht auch diese bestimmte Unterrichts-Gymnastik, oder diese bestimmte Vorübung des eigentlichen Unterrichts in der Schule von dem Lehrer, oder nicht auch von den Müttern bis auf eine gewisse Stufe vorgenommen werden soll? Auch diese Frage muß noch gelöst werden, weil sie einmal von einem Gelehrten (in der allgem. Hall. Lit. Zeit.) veranlasst worden ist.

In wie weit diese Meinung ein frommer Wunsch ist, muß er sicher von jedem Jugendfreunde bestätigt werden; allein, wo sind die Mütter, welche diese Forderung, und zwar in der bestimmten Beziehung zum Unterrichts-Anfange schon zu erfüllen vermöchten??

Wo ist schon das hierzu erforderliche Buch für Mütter?

Der schöne Wunsch des Herrn Rez. mag wohl, wenn diese Unterrichts-Methode mehr bekannt ist, von den gebildeten Müttern erfüllt werden; allein wir haben bei dem Jugend-Unterrichte unser hauptsächlichstes Augenmerk auf das Allgemeine — das Volk — zu richten, und wir dürfen uns daher die Ausnahme keine Regel sein lassen *).

---

*) Für die Kleinkinderschulen sollte dieß die Aufgabe sein, doch davon später noch besonders.

Für die Volksschulen bleibt noch die Unterrichts-Gymnastik unerlässliches Bedürfniß.

Was aber den Unterricht der gebildeten Jugend betrifft, kann in der oben gedachten Voraussetzung, daß die Mütter die Unterrichts-Gymnastik vorgenommen haben, doch nicht mit den Anfängern so unmittelbar der Sprachunterricht begonnen werden; sondern nach den Forderungen der Elementar-Unterrichts-Methode muß der Lehrer vorerst wenigstens eine Rekapitulation der vorausgegangenen Vorübung mit Hinweisung auf die Zeichnung des Hauses vornehmen, um — nun so bestimmter auf den Punkt des zu beginnenden Unterrichts, den Begriff der Sprache, zu kommen.

§. 73.

Da nun für die gebildeten Mütter sowohl, als für die Lehrer in der Schule das Modell eines Hauses das tauglichste Mittel der Elementar-Unterrichts-Gymnastik ist, so ist es wohl nothwendig, die Bedingungen dieses Mittels näher anzugeben, damit es gehörig geformt werde, und somit den Zweck erreiche.

Die neuen Ankömmlinge sollen einen Gegenstand der Anschauung erhalten, wodurch sie von ihrem vorigen Leben unvermerkt in ein neues hinübergehoben, für das neue gewonnen und in der Aufmerksamkeit gefesselt werden.

Es soll ferner auf diese Weise ihren vorigen undeutlichen Anschauungen Deutlichkeit und Bestimmtheit gegeben, und alle sollen aus ihrer Zerstreutheit auf — eine Idee, die des organischen menschlichen Zusammenlebens, konzentrirt werden. Dazu soll das Modell eines Hauses dienen.

Es ist also die erste natürliche Folgerung, daß dieses Modell hauptsächlich die Kopie eines Hauses aus der Lebenssphäre der Schüler darstelle. Allein dieser erste Unterricht soll auch auf den folgenden, den in Hinsicht auf die ausgedehntere Menschen-Gemeinschaft und ihre Verhältnisse zu einander (die Stände), vorbereiten.

Aus diesem Grunde ist es gut, wenn dieses sinnliche Unterrichts-Mittel auch schon diese Vorbereitung erleichtert. Die drei Hauptverhältnisse des Lebens sind aber die der Bauern, der Bürger und die der Höheren. Es ist also zweckmäßig, zur ersten Unterrichts-Gymnastik entweder drei Modelle von Häusern zu haben, oder das eine so zu formen, daß es durch die Anschauung seiner verschiedenen Seiten diese dreifache Vorstellung veranlasst.

Das Modell soll auch zum Auffassen naturhistorischer und technologischer Kenntnisse dienen; denn die Kenntnisse von den Bedingungen des Lebens müssen stets mit vorkommen; seine äußere Form muß also auch von der Art sein, daß ihr Anblick darauf hinleitet.

Die Theile des Hauses, so wie die Theile der Theile müssen daran sichtbar und unterscheidbar sein, z. B. Wände, Dach, Thür und Fenster; an den ersten wieder die Steine und Balken, an den zweiten die Ziegel oder Schiefer, an den dritten Schloß und Bänder, an den vierten Glas, Holz, Eisen und Blei.

Das Modell soll auch zum ersten Zeichnungs-Unterrichte, für den Unterricht in der Geometrie, so wie zur ersten Grundlage eines geographischen Unterrichts dienen, aber dabei auch zugleich zur ersten Uebung in der Arithmetik. Auch darauf muß also die Form berechnet sein.

Die erste und leichteste Zeichnung ist die eines Giebelhauses; denn sie bildet nur die eines Vierecks und Dreiecks. Das Modell nach der Dachspitze gekehrt, gewährt diese Figur.

Der erste Unterricht in allen Stücken, so auch im Zeichnen, fordert eine wiederholte Uebung.

Diese wird insbesondere im Zeichnen der Vierecke wiederholt, welche die Thüren und Fenster darstellen.

Eine Steigerung in dieser Zeichnung sind Sechsecke; auch diese sollen in den Fensterscheiben eines gemeinen Hauses am Modelle angebracht sein.

Das Schwerste in der ersten Zeichnungs-Uebung ist der Kreis aus freier Hand. Sein Bild zeigt sich am Modelle entweder in den Bodenöffnungen, oder an dem gemeinsten Bauernhause in den runden Fensterscheiben.

So dient das Modell zu der Grundlage eines dreifachen Unterrichts zugleich, des Zeichnens, der mathematischen Figuren und des Zählens; denn die Figuren und Theile müssen stets im Konstruiren selbst aufgezählt werden.

Das Modell muß sowohl der erwähnten Zwecke wegen, als auch wegen des ersten mannigfaltigen Unterrichts in der Geographie, aus wenigstens zwei Stockwerken bestehen, welche, nebst dem Dache, von einander in der Art getrennt dargestellt werden können, daß die innere Einrichtung des Hauses bemerkbar wird. Allein aus eben diesem Grunde müssen die Zwischenwände alle leicht ausziehbar und einschiebbar sein, damit der Schüler, der es zum ersten Versuche des Mappierens nachzeichnen soll, die Linien entstehen sieht, die er zu formen hat.

Was die Fenster betrifft, ist es, wie wir noch unten einsehen werden, besonders zweckmäßig, die Einrichtung zu treffen, daß auf der einen schmalen Seite, die das gemeinste Bauernhaus vorstellt, im untern Stocke sich neben der Thür ein Fenster, im zweiten sodann zwei, dagegen auf der entgegen gesetzten Seite die Thüre in der Mitte, zwei Fenster unten und drei im oberen Stocke sich befinden. Auf den beiden breiten Seiten des Hauses werden sodann im unteren Stocke vier Fenster, im oberen fünf zu stehen kommen; denn die letzte Zahl, welche aus der Verdoppelung herauskommen soll, soll nicht höher bis auf zehn gehen, was unten noch klar werden wird.

§. 74.

Ein solches Modell sollte in jedem Hause einer gebildeten Familie, welche noch heranwachsende Kinder zählt, vorhanden sein.

Kaufen doch Aeltern solcher Familien ihren Kindern ein Miniaturhäuschen, Ställe und Stadel zum Christgeschenke, warum sollten sie nun beim Erwerbe eines solchen, dem Anscheine nach einer herkömmlichen — Spielsache! nicht zugleich die Struktur desselben zu einem so wichtigen Zwecke anordnen? Und ist denn das Herkommen, den Kindern Häuser zum Christgeschenke zu geben, nicht schon der bewusstseinlose Ausspruch des Verstandes, daß gerade diese Miniatur-Welt für ihr Alter, für ihre Bedürfnisse, für ihr Vergnügen das passendste Geschenk sei? Ja, sehen es die Erwachsenen nicht täglich und überall, daß die Jugend in einer gewissen Periode das Bedürfniß hat, Häuser-

Ab-

Abbildungen vor sich zu haben? Hier gräbt der Bauernjunge mit wühlender Hand Höhlen in die Erde, oder erbauet sich Hütten mit ordnendem Sinne von Stein, Holz oder Laubwerk. Dort stellt sich die höhere Jugend aus bemalten Bausteinen Prachtgebäude und Schlösser zusammen.

So fühlt es doch ihr Lehrer, Eltern und Jugendfreunde, was die Jugend will, und gebt ihr und euch dadurch selbst das Mittel, sie zu eurem Zwecke und zu ihrem Heile zu behandeln.

Die nun immer mehr sich verbreitenden Kleinkinderschulen machen hier eine besondere Bemerkung nothwendig.

Die sogenannten Kleinkinderschulen, in neuerer Zeit Kinderbewahrungsschulen genannt, scheinen sich ihres eigenen Zweckes noch nicht klar bewusst zu sein, weswegen sie ihn durch die eine und andere Benennung nicht vollständig bezeichnen. Sie haben im Grunde, wie auch in England — ihrer Geburtsstätte, die wohlgesinnte Absicht, die Kinder während der Vorschulzeit in Obhut zu nehmen, welche von ihren, dringenden Nahrungssorgen halber, beschäftigten Eltern ohne Aufsicht ihrem Schicksale überlassen sind. Die dabei sinnige Philantropie musste nun auf die Ueberlegung kommen, wie diese in Obhut und Verwahrung genommenen Kinder in dem sie schützenden Hause unterhalten werden könnten und zu unterhalten seien. Diese Ueberlegung führte natürlich auf den Gedanken, daß wohl diesen Kindern von 2 — 6 Jahren, wo sie die Schule übernimmt, kein Unterricht ertheilt werden könne, weswegen sie auch ihre ganz ungeeignete Benennung, Kinderschule zum Theil wieder verliert, und dafür, den, wenn auch die Sache nicht

vollständig bezeichnenden, Namen, Kinderbewahrungsanstalt, erhielt. Die Ueberlegung leitete natürlich auch auf den Gedanken, daß im Bezug auf die Unterhaltung dieser kleinen Geschöpfe eine Abtheilung dem Alter nach gemacht werden müsse. Die Engländer haben diesen Gegenstand in eigenen Berathungen in Erwägung genommen, und ganz richtig zwei Hauptklassen angenommen, darinnen die eine mit zweckmäßig spielender Beschäftigung unterhalten, die andere höhere aber für die Schule vorgeübt werden soll. Was diese Klasse betrifft, so wurde schon vor mehreren Jahren nach öffentlichen Blättern in einer besondern Berathung des Vereins über die Frage deliberirt, ob bei dieser Vorübung für den Schulunterricht das Pestalozzische ABC der Anschauung, oder die Unterrichts-Gymnastik der Elementar-Schule fürs Leben zu Grunde gelegt werden soll. Man entschied sich für die zweite. Es ist zu hoffen, daß auch unsere Kleinkinderbildungsschulen nach denselben Ansichten werden geleitet werden, und unter dieser Voraussetzung werden sie auch dem Schulunterricht durch die Unterrichts-Gymnastik die vortrefflichste Vorbereitung gewähren.

§. 75.

Das Mittel der ersten Unterrichts-Gymnastik ist nun hergestellt, es ist folglich jetzt um seine Benützung zum Zwecke zu thun.

Nach den Grundsätzen im Bezug auf die Unterrichts-Weise, muß die Unterrichts-Gymnastik es nicht bloß über sich nehmen, die Aufmerksamkeit zu fesseln, das Anschauungs-Vermögen und den Verstand zu üben, sondern sie soll auch in dem jugendlichen Geiste die Vor-

stellung des bestimmten organischen menschlichen Zusammenlebens von der Familie, als den allgemeinen Typus des allgemeinen Menschenlebens, begründen.

Es kann aber das Studium dieses Paragraphs den Lehrern selbst nicht genug empfohlen werden, damit sie ja nicht das hier folgende Formular der Unterrichts-Gymnastik, das nur beispielsweise zur Bezeichnung des Ganges hier steht, wie ein fleisch- und lebensloses Skelet nehmen, das sie Glied für Glied zur Anschauung geben, und nur zu benennen haben.

Wer nicht von der Idee des Unterrichts fürs Leben ergriffen, erleuchtet, durchdrungen und erglüht ist, wird in der Unterrichts-Gymnastik einen noch weit mehr hölzernen Mechanismus beweisen, als der alte Schulmeister in seinen Buchstabirübungen.

Darin beweist sich die Unterrichts-Kunst, daß sie den Verkehr mit dem Schüler über die bestimmten Lehrgegenstände mit so ergreifender Lebendigkeit zu pflegen vermag, um in demselben auch Licht und Leben zu erregen.

Sie soll ferner alle Lehrgegenstände zum Stoffe der Uebung nehmen; aber eben, — gemäß dem Hauptzwecke ihre Kenntniß stets aufs Leben beziehen, und stufenweise die Uebung steigern.

Bezogen nun die letzte Forderung auf das Individuum — des Schülers, oder das Individuelle — dieser Klasse von Schülern, wird es wohl nothwendig sein, dieses erste Uebungsfeld wieder in eine so natürliche Abtheilung zu bringen, daß hier schon die allmähligere Steigerung in kleineren Abstufungen beobachtet wird.

Diese natürliche Abtheilung ist: die Betrachtung

a) des Hauses als Wohnplatzes der Zusammenlebenden,
b) der Bewohner desselben,
c) der häuslichen Bedürfnisse der Bewohner,
d) des wechselseitigen Umgangs der menschlichen Bewohner durch die Sprache.

§. 76.

Das Natürliche dieser Eintheilung ergibt sich aus folgender Betrachtung:

Der Schüler soll vor allem äußerlich anschauen lernen; denn bis jetzt hat er mehr gesehen, als angeschaut, und dazu dient die Außenseite des Hauses.

Er soll angehalten werden, auch innerlich anzuschauen, und dazu dienen ihm die Bewohner des Hauses, dessen charakterische Eigenschaften hauptsächlich innerlich sind.

Es soll auch das Urtheils-Vermögen angeregt und geübt werden; dazu dient die Aufzählung der Bedürfnisse der Bewohner, hervorgehend aus der Betrachtung ihrer Eigenschaften. Der Grund alles Vernünftigwerdens ist die Kenntniß der Sprache, als Mittel des wechselseitigen Verkehrs; daher ist das Anleiten zu dieser Kenntniß der Uebungsgegenstand des vierten Kurses der Unterrichts-Gymnastik, und zugleich der Uebergang zum eigentlichen Unterricht.

§. 77.

Einer der hauptsächlichsten Grundsätze der Unterrichts-Lehre ist: die Unterrichts-Gegenstände

müssen als Zweige der Gesammtkenntniß des menschlichen Lebens auf jeder Stufe des Unterrichts auch zusammen genommen, und in der natürlichsten Verbindung behandelt werden, weswegen auch in der Divinität ꝛc. der Kreis als das Symbol des Umfangs und der Einheit vorgesteckt, und zur steten Anschauung empfohlen wurde. (S. Divinität, oder das Prinzip der wahren Menschenerziehung, 3te Aufl., letztes Hauptstück, 4te Tabelle.)

Was von dem Unterrichte gilt, gilt auch selbst von der Unterrichts-Gymnastik durch die vier Kurse, weswegen es aber räthlich ist, daß der Lehrer sich alle seine Unterrichts-Gegenstände auf einem Kreis auftrage, und, so wie er die Steigerung des Unterrichts durch die steigende Ausdehnung der Kreise nach den Lebensverhältnissen, bezeichnete, auch hier auf gleiche Weise sich seine vier Kurse mit vier Kreisen nach einer vierfachen Abstufung bemerke, um bei jedem Kurse durch den Blick auf dieses Bild vor dem Auslassen oder Uebersehen eines Lehrgegenstandes gesichert zu werden.

§. 78.

In der Behandlung der Lehrgegenstände eines jeden Kurses sollte nun freilich schon ein sogenanntes Buch der Mütter nach den gegebenen Grundsätzen vorliegen; da dieß noch nicht vorhanden ist, so bleibt hier nichts anders übrig, als die Data dazu vorzuzeichnen, oder die Uebungen anzudeuten.

§. 79.

Die erste Bedingung der Anschauung ist das

Licht; allein wir haben früher bemerkt, daß es im Anfange des Unterrichts noch keine so reichhaltige Quelle für die Erweiterung der Kenntnisse abgebe, und daher der zweiten Bedingung der Anschauung, dem Raume hinsichtlich des Unterrichtszweckes, den Vorzug einräumen müsse.

§. 80.

Die Unterrichts-Gymnastik hat demnach vier Hauptübungskurse, deren jeder wieder seine stufenartigen fortschreitenden Uebungen hat, bis der Kreis vollendet ist.

Erster Kursus.

Aussenseite des Hauses zur Uebung des Anschauungs-Vermögens durch die Elemente der Geometrie und Arithmetik.

Erste Uebung.

§. 81.

Wir lassen nun, um das in die Schule getretene Kind von seiner vorigen Welt in die neue sanft hinüber zu heben, das Modell des vorfindlichen Hauses mit Lust anschauen, und nach Genügen durchmustern.

Nun beginnt auf einmal die erste Uebung. Es wird das Gesehene theilweise aufgefasst. Hierauf wird zur Zeichnung des Hauses geschritten, um den Schüler zum bestimmten Anschauen anzuhalten.

Es wird zu diesem Behufe die Spitzseite oder das

Bild des gemeinen Bauernhauses, Tab. 1 Fig. A., vorgehalten, und mit der Zeichnung dieser leichten Figur begonnen. Um dem Kinde diesen ersten Versuch zu erleichtern, wird es angehalten, zuerst die Figur des Gegenstandes anzugeben.

Allein auch dieser Versuch wird ihm sogleich erleichtert, so wie ihm das Figürliche selbst in näherer Bestimmtheit angegeben wird. Zu diesem Ende hebt der Lehrer das Dach vom Hause ab, und zeigt, daß das ganze Haus aus zwei Figuren bestehe, Fig. B. und C., nämlich einem Dreiecke und einem Viereckе.

§. 82.

Es beginnt nun der erste Unterricht im Zeichnen, in der Geometrie, Arithmetik und Sprachlehre.

Das Sprichwort sagt von einem ganz ungeschickten Menschen: Er kann nicht drei zählen. — Ein Beweis, daß das erste Zählen nach der allgemeinen Annahme bis auf drei gehe, so wie man es auch in der Erfahrung wahrnimmt.

Bei dem Dreiecke wird nun der Anfang gemacht. Es werden dabei auch allerlei gleichartige Gegenstände gezählt, wodurch das Anschauungs-Vermögen schon seine erste bestimmte Uebung, so wie die ersten Vorstellungen vom Figürlichen und dessen Bezeichnungen — die gehörige Bestimmtheit erhalten.

Die Bestandtheile des Dreiecks sind drei Linien, ihre Verbindungsweise bildet drei Ecke von Außen, und drei Winkel von Innen.

Es wird nun bei dem Vierecke das Zählen auf

gleiche Weise wieder von vorne angefangen, und Eins hinzugesetzt.

Wird nun das Dach mit den Stockwerken als eine Figur genommen, Tab. 1 Fig. D., so wird ein Fünfeck gewonnen. Das Zählen beginnt nun wieder auf gleiche Weise von vorne, und wird wieder um Eins vermehrt. So produzirt der Schüler die Zahlen sich selbst.

§. 83.

Der Schüler oder alle Schüler, so viel ihrer sind, beschäftigen sich nun mit der Zeichnung dieses Fünfecks, das vom Lehrer auf die Tafel als Musterbild hingezeichnet wird. Allein, damit diese Beschäftigung sogleich ohne besondere Schwierigkeit für den Lehrer und die Schüler von Statten geht; so gibt der Lehrer im Anfange die Anweisung fünf Punkte auf dem Schiefer auszusetzen, als die Grenzen der Figur, um sodann von einem Punkte zum andern die Linien zu ziehen.

Doch sollte der Lehrer diese Hilfe jedem einzeln leisten, so würde auch sie, besonders bei zahlreichen Schulen, einen größern Aufenthalt veranlassen. Ein kleiner Vortheil hilft aber dieser Schwierigkeit ab. Der Lehrer vertheilt unter die Schüler Blätter von Pappdeckeln, oder dünnen Brettchen, welche ein Fünfeck bilden und bei jedem Ecke durchstochen sind, mit der Anweisung, dieses Blatt auf ihre Schiefertafeln aufzulegen, und mit dem Griffel durch die fünf Oeffnungen Punkte aufzudrücken, sodann das Blatt hinweg zu nehmen, und die Linien von Punkt zu Punkt zu ziehen.

Der Grund dieses Verfahrens liegt darin, daß nur auf solche Weise das Kind zum Selbstproduziren ange-

halten wird, da es entgegen, wenn es die Punkte außerhalb an den Ecken des Blattes abstechen sollte, es so leicht versucht würde, sogleich von einem Ecke zum andern die Linien an der Seite des Blattes zu ziehen.

§. 84.

Die erste Uebung ging nun vor sich. Was ist denn hierbei gewonnen? Das Kind wird von seiner vorigen Welt unmerklich in die neue hinübergehoben. Es wird unterhalten und — für den Lehrer gewonnen. Es wird zum bestimmten Anschauen eines Gegenstandes, zum Auffassen, so wie zum Nachbilden desselben angehalten. Es nimmt einen steigenden und festen Gang im Zählen, so wie einen gründlichen Anfang im Sprechen, indem es das selbstgeschaffene Figürliche nach seinen Theilen, und im Ganzen natürlich benennt. Den Hauptgewinn macht aber der Lehrer — besonders in Schulen, wo mehrere Klassen zusammen behandelt werden sollen, indem er schon bei dieser ersten Uebung jeden Anfänger sich selbst überlassen, und bei der dadurch erzielten Ruhe ungestört sich mit einer andern Klasse abgeben kann. Man kann daher auch behaupten und in der Erfahrung nachweisen, daß für zahlreiche Schulen gerade diese Unterrichts-Methode die vortheilhafteste oder einzig geeignete sei.

Daß die durch diese Beschäftigung der Kinder gewonnene Ruhe in der Folge immer zunehme, läßt sich von selbst denken; allein die Erfahrung bestätigt es auch vollkommen. — Z. B. so vielen fremden Schulmännern, welche die überzahlreichen Elementarschulen zu Bayreuth besuchen und mit besonderer Freude die stille Thätigkeit

einer Klasse bewundern, während der Lehrer sich mit einer andern beschäftigt.

Zweite Uebung.

Es wird nun zur zweiten Uebung geschritten, nämlich der Zerlegung der Figur in ihre Theile zum vereinzelten Zeichnen, so wie zur richtigen Benennung der Theile, dann zur praktischen Ansicht der geometrischen Figuren und ihrer Stellung, so wie zum fortschreitenden Zählen durch Selbstschaffen der Theile. Die Veranlassung dazu wird gewährt durch das Unvermögen der Kinder, die Linien von einem Punkte zum andern ganz gerade zu ziehen, weswegen ihnen das Zeichnen gerader Linien von verschiedener Art, und das Zeichnen einer Kreis- und Bogenlinie zur Aufgabe gemacht wird. Indem der Lehrer ihnen dies zu bemerken gibt, so ertheilt er ihnen den Rath, vorerst sich zu üben, nicht bloß ein Dreieck und Viereck, sondern selbst die einzelnen Linien, die dazu gehören, besonders zu zeichnen.

Es kommt daher nur auf die Zerlegung der Figuren und ihrer Bestandtheile an.

Die untere Figur ist ein Viereck, sie hat vier Ecken und vier Seiten, welche durch vier große Linien vorgestellt sind. Allein sind die Linien der Lage nach einander gleich? Zwei liegen, und zwei senken sich herab. Ihre geeignete Benennung wird gesucht; das Kind wird auf einen Wagbalken hingewiesen, um die Benennung selbst zu finden. Neigt sich dieser ein wenig, was durch die Neigung einer horizontalen Linie angedeutet wird, so steht die Wage nicht recht, neigt sich

dieser auf keiner Seite, so steht die Wage recht. Diese Linie stellt nun den Wagbalken vor, wenn er wagrecht steht; folglich — wie willst du diese Linie nennen? wagrecht. Bei den zwei übrigen Linien wird dem Schüler ein Senkblei vorgehalten, und derselbe auf den Gebrauch desselben hingewiesen. Steht eine Mauer, oder eine Säule oder ein Stock so gerade, als die Schnur mit dem Blei am Ende sich herabsenkt; so steht sie — senkrecht. Diese Linie stellt diese Schnur vor, sie heißt also mit Grund — senkrecht.

Die obere Figur ist ein Dreieck. Sie hat drei Winkel und drei Seiten oder Linien. Sind sie den vorigen gleich? Eine — die untere, auf welcher die andern zwei aufruhen. Sind die andern zwei nicht auch gerade? Ja! allein der Lage nach sind sie — schief. Hier giebt es drei Winkel, und in der untern Figur vier. Findest du keinen Unterschied? In der untern Figur steht jede Linie auf der andern senkrecht, man mag das Viereck stellen, wie man will; kann man darum nicht diese Winkel rechte nennen? Antwort: Ja. Die Winkel in der obern Figur aber bilden alle drei Spitzen: wie kann man sie nun mit Grund nennen? Spitzige Winkel. Was stellen nun die zwei senkrechten Linien am Hause vor? Die Wände. Warum müssen denn aber die Wände so senkrecht gesetzt werden? (Der Grund wird in der Anschauung vom Schüler selbst aufgefunden, sobald das Viereck schief gestellt wird, indem er selbst den leichteren Einsturz des Hauses durch Wind und Sturm einsieht und angiebt.) Hierauf paßt nun die Frage: Wenn du an deinem Hause eine Wand nicht mehr senkrecht stehen sähest, was würdest du thun?

Dem Vater es anzeigen, damit sie wieder gerade gestellt würde *).

Doch auch wenn der Einsturz nicht zu befürchten wäre, würde eine solche Stellung dir gefallen, würdest du sie schön finden? Nein. — Allein das Dach, was unser Dreieck vorstellt, warum erhält denn dieses eine schiefe Stellung? der Grund wird auch hier von dem Schüler aufgefunden, — wegen des Ablaufs des Was=sers. Das Haus fordert also, wie wir gesehen haben, zwei Figuren. Wäre es nicht leichter und besser, ein Haus zu bauen mit einer Figur? mit dem Viereck wohl nicht, weil man sich nicht genug vor dem Regen schützen könnte, aber mit dem Dreiecke? Ja. Waren wohl die Leute sonst vor langer Zeit nicht klüger? Diese bauten blos Hütten **) dergleichen du schon im Kleinen gesehen hast, und die nur ein Dreieck vorstellen ***). Der Grund der Unbequemlichkeit wird nun vom Schüler durch seine Produktion aufgefasst, wenn er nicht durch seine Einbildungskraft von selbst darauf kömmt.

---

*) So unnütz oder unbedeutend diese Frage scheint, so wird der denkende Pädagog doch ihren wichtigen Zweck wahrnehmen.

Es soll nämlich das Kind auf alle mögliche Weise angehalten werden, überall mehr menschlich zu schauen, wahrzunehmen und aufzufassen. Dieser Zweck wird am sichersten erreicht, wenn das Anschauen auch seine Beziehung hat.

**) Das erste Element der Geschichte; denn alle Geschichte beruht im Grunde auf der Darstellung des Zusammenlebens der Menschen, und der Folgen vom Gegentheil.

***) Der Lehrer hat nun Veranlassung sowohl von alten Völkern, als von den gegenwärtig noch in weiter Ferne lebenden, manches mit lebhafter Schilderung zu erzählen, was dazu dient, dem Kinde sein Familienleben als besonders angenehm darzustellen.

Der Schüler soll die Menschen, welche im Hause wohnen, durch gerade Linien von gleicher Größe in einer gleichen Entfernung im Dreiecke und Vierecke anzeigen, diese und jene zählen, und nun selbst sagen, wie viele im Vierecke gemächlich mehr wohnen können, als im Dreiecke. Was nun vom Menschen gilt, kann auch auf das Unterbringen anderer Dinge ausgedehnt werden.

Ein weiterer Grund, der nicht durch die Anschauung aufgefasst werden kann, darf hier noch nicht vorkommen.

Von da aus erhält der Lehrer die schicklichste Veranlassung zum stumpfen Winkel über zu gehen, so wie zur Eintheilung des Hauses in mehrere Stockwerke.

Er zeichnet ein Haus mit einem stumpfen Dachstuhle, Fig. E., und fragt den Schüler, ob er nicht auch solche Figuren von Häusern gesehen habe? Er lässt ihn nun den Unterschied von der Fig. D. in der erst gegebenen Beziehung, und die Figur selbst in ihren Theilen auffassen, indem er ihn anhält, die Figur selbst zu zeichnen. Der Schüler zählt nun sechs Linien, und sechs Winkel, und gibt das Verhältniß derselben an, wobei er die stumpfen Winkel, als entgegengesetzte von spitzigen, von selbst — stumpf benennen muß.

Der Lehrer schreitet nun zur Eintheilung des ganzen Umrisses als der Figur eines Hauses, in seine Haupttheile, nämlich den Boden und zwei Stockwerke, indem er den Schüler an der vorigen Figur eine wagrechte Linie unter dem Dachstuhle, und eine in der Mitte des untern Quadrats führen lässt. Fig. F.

Bei dem Ziehen der ersten muß der Schüler die

Linien wieder zählen, und folglich durch die Produktion von neuen auf die Zahl sieben kommen.

Nach dem Ziehen der zweiten wird das Zählen wiederholt, und die Zahl acht dazu genommen.

Der Schüler wird jetzt aufmerksam gemacht, daß nun wohl die Vierung der Wände ihre Eintheilung in zwei Stockwerke habe, aber der Boden noch nicht gehörig benützt sei. Auch er muß seine gehörige Abtheilung erhalten. Darum wird nun auch im oberen Viereck eine Linie durchgezogen, Fig. G., und das Zählen abermals von vorne wiederholt, und die Zahl neun hinzugesetzt. Das Kind mag wohl früher schon weiter, als bis 9 oder 10 zählen gelernt haben; allein es soll hier Schritt vor Schritt durch die Produktion einer Linie vor dem Gesichte auch eine Zahl produziren, und zwar nur bis 9 die letzte der Einheiten. Die Zahl 10 wird ihm, als die wichtigste, besonders vorenthalten.

Dritte Uebung.

Nach der Eintheilung des ganzen Gelasses, in die vier Haupttheile, wird der Schüler nun an die erforderlichen Oeffnungen erinnert. Sie sind Thüren, Fenster und Bodenöffnungen. Jeder derselben wird nun auf der Tafel an der Figur G. angebracht, wie an Fig. H. zu ersehen ist. Was nun hierbei zu bemerken vorkommt, ist erstens die Verschiedenheit der Vierecke, nämlich der regelmäßigen, der vier gleichen Seiten, und vier rechte Winkel, oder die vier rechten Winkel, aber nicht gleiche Seiten, und derjenigen, die weder vier gleiche Seiten, noch vier gleiche Winkel haben; zweitens die öftere Wiederholung der Vierecke zweiter Art in abneh-

men der Größe an Thür und Fenster; drittens die Produktion der Kreislinie in der einen Dachöffnung, und der Bogenlinie an den übrigen Oeffnungen unter dem Dache, wobei die dem Schüler schon bekannte Anschauung des Kreises und eines Bogens die Benennung bestätigt.

Welcher Gewinn schon durch diese Uebung gemacht wird, lässt sich leicht denken. Die Beschäftigung des Kindes wird unmerklich vermehrt, und die Hand wird mehr geübt, das Anschauungsvermögen wird geschärft und geregelt, die Urtheilskraft angeregt, der Sinn fürs Schöne gereizt, und zum ersten Rechnen, als dem Zusammenfügen des Gleichartigen durch die allmählige Selbstproduktion des Zusammenzuzählenden, der feste Grund gelegt.

Vierte Uebung.

In der vierten Uebung wird erstens hauptsächlich der Sinn für Symetrie und Verhältniß an der Stellung uud Größe der Thüre und Fenster, so wie der Eintheilung derselben an Häusern verschiedener Art, erweckt und angeregt; zweitens zum ersten Rechnen — zum Kopfrechnen, der Grund gelegt.

Der Lehrer fängt daher seine Zeichnungs-Uebung von vorne an, folglich mit der Figur eines gemeinen Bauernhauses, von geringer Breite, Fig. 1.

Er lässt nun den Schüler von selbst urtheilen, wie viel Fenster sich wohl im untern Stock anbringen lassen, wenn eine Thür auf die eine Seite gesetzt wird, und leitet ihn auf das Urtheil: daß eins noch schicklich für ein Zimmer neben dem Eingange angebracht werden könne.

Wohlgemerkt, in einer Schule von mehreren Schülern muß jeder das Bild auf seiner Schiefertafel nachzeichnen, während dem einer um den andern an der großen Tafel mit Kreide die Arbeit vornimmt.

Der Schüler muß aber nun das Fenster selbst auf der Tafel hineinzeichnen, und nun das Verhältniß seiner Größe, so wie seiner Stellung zur Thüre von selbst bemessen; zu dessen Behuf er stets auf das Anschauen der Thür und der Fenster in der Stube selbst geleitet wird.

Hierauf wird er zum zweiten Urtheile bestimmt, wie Fenster nun in dem obern Stocke schicklicher Weise hineinzuzeichnen seien, und auf die Antwort zwei, aufgefordert, auch diese in die Figur hineinzuzeichnen, um ihn auf Symetrie und Verhältniß aufs Neue aufmerksam zu machen.

Es entsteht nun, wenn der Schüler alles richtig getroffen hat, die Figur 2., und es werden nun drei Fenster in diesem Hause gezählt.

Es wird hierauf ein zweites besseres Bauernhaus, oder gemeines Bürgerhaus gezeichnet, das etwas mehr Breite hat, und die vorige Uebung in der Art wiederholt, daß der Schüler nun wieder von selbst urtheilen muß, es lasse sich die Thür hier in die Mitte stellen, und es können folglich im untern Stocke zwei Fenster, nämlich auf beiden Seiten eines, angebracht werden, welche er auch wieder, nebst der Thüre hineinzuzeichnen hat. Ist dieß geschehen, so geht es zur Zeichnung der Fenster im obern Stock, wobei der Schüler selbst wieder die Zahl, so wie die Größe und Stellung angeben muß, so daß die Figur 3. herauskommt. Die Zahl der Fen-

ster

ster beläuft sich nun auf 5. Dieselbe Uebung wird nun fortgesetzt in dem Bilde eines Hauses für Höhere, Fig. 4.

Bei dieser Uebung wird der Schüler auf ähnliche Weise, wie vorher, zur Einzeichnung der vier Fenster, nebst der Thüre im unteren, fünf Fenster im oberen und eines Fensters im Dache angeleitet, und zugleich wieder zur Betrachtung der Symetrie und des Verhältnisses angehalten, so daß die Fig. 5 herauskommt.

Es wird nun das Zählen wiederholt, oder es begleitet die Produktion eines jeden Fensters bis zum letzten, wo wir wieder die Zahl 9, und endlich mit der Produktion des Fensters in der Dachstube die Hauptzahl 10 erhalten.

Von nun an beginnt die eigentliche Rechenkunst, und zwar an den Fenstern.

§. 85.

Es sind aber hier einige Bemerkungen vorerst über den Elementar-Unterricht in der Rechenkunst überhaupt voran zu schicken.

Nach dem allgemeinen Grundsatze des Lebens-Unterrichts muß auch das Rechnen nur für das Leben gelehrt werden; das heißt das Rechnen darf, außer in Gymnasialschulen*) und in polytechnischen, nie eine bloße formale Uebung in Zahlverhältnissen sein sondern die Uebung muß stets an einen Lebens-Gegenstand gekettet, und wenn sie auch an und für sich verstärkt und in Zwischen-

*) In diesen gelten durchaus, dem Anscheine nach, beziehungslose Uebungen. Im Grunde hat aber jede ihre, jedoch nur entfernte Beziehung auf ein höheres Leben.

räumen formal betrieben werden sollte, doch immer wieder durch Beispiele für praktische Lebensverhältnisse ihre Beziehung und Anwendung erhalten. Eine bloße formale Uebung des Denkvermögens ist von bedeutendem, aber eine bloße formale Uebung im Rechnen ist für Elementarschüler von sehr geringem Nutzen. Der Beweis liegt schon in der Erfahrung. Kinder, Knaben und Mädchen, welche durch Uebung im Rechnen die fertigsten Rechenmeister geworden waren, finden sich bei etwas verwickelten Aufgaben in den herkömmlichen Lebensverhältnissen in Verlegenheit, und ihre Freiheit tritt dann erst wieder hervor, wenn ihnen die anwendbaren Rechnungsformen vorgezeichnet oder angedeutet werden.

Ja solche Rechenmeister dürfen ein Jahr außer Uebung sein, und sie vermögen nicht mehr ein schweres Problem zu lösen, wenn es auch innerhalb der Grenzen des bloßen Formalismus aufgegeben wird. Die Sache läßt sich auch ohne Rückblick auf die Erfahrung einsehen.

Der Mensch erhält unaufhörlich Stoff zum Denken; wenn daher seine Denkkraft auch nur formal geübt wird, so findet er doch im Leben überall, und mit jedem Augenblicke Veranlassung, die Anwendung von seiner Kraft zu machen, oder sich dem Stoffe zu unterwerfen. Allein ganz anders verhält es sich mit der bloßen Rechnungs-Uebung, oder dem Vermögen, das Gleichartige in seinen Verhältnissen anzuschauen. Nicht immer bietet sich eine Veranlassung dar, von dieser Uebung Gebrauch zu machen; und eben darum geht sie so leicht wieder verloren.

Der einzige Vortheil derselben ist die Anschauung

des festen Ganges in dem Rechnen und der Sicherheit in den Resultaten, indem diese Eigenheiten der Mathematik das schönste Musterbild für das Denken abgeben.

Der mathematische Denker ist der konsequenteste.

Doch auch dieser Vortheil wird im geringen Maße erzielt, wenn die Rechnungs-Uebung nicht stets praktisch wird, und zwar nicht bloß aus dem Grunde, weil sie schnell sich wieder verliert, sondern eben weil aus Mangel der Anwendung aufs praktische Leben auch die stete Verbindung derselben mit der Uebung der Denkkraft vernachlässigt wird *).

Hieraus und aus frühern Grundsätzen möchten sich nun folgende Regeln ergeben:

a) das Rechnen muß zwar nach dem richtigen formalen Gange begonnen und fortgesetzt werden, von Zusammensetzen der Einheiten zum Zusammensetzen der Vielheiten, so wie zum Abziehen und Theilen der Vielheiten u. s. w. fortschreiten; allein es muß die Uebung stets an einem Stoffe im Leben vorgenommen, oder wenn eine formale Uebung eine Zeit dazwischen tritt, wieder auf das Leben bezogen werden.

---

*) Eine richtige fortgesetzte Uebung im Rechnen kann eine wunderbare Fertigkeit hervorbringen. Staunen muß daher der oberflächliche Beobachter, wenn er dergleichen mathematische Wunder sieht; allein der tiefere Denker kann nur trauern über die Vergeudung der jugendlichen Kräfte und der Zeit, z. B. wenn man die Kinder in algebraischen Formen übt, wo bald die Hälfte oder das Dritttheil einer Zahl hinzugesetzt, bald wieder ein Viertheil oder Fünftheil hinweggenommen werden soll, und man bemerkt, wie schnell und richtig von geübten Schülern das Produkt aus dem Kopfe angegeben wird. Eben hier ist es, wo der Lehrer sich mit der Freude täuscht, den Verstand zu üben.

b) Der Stoff muß bei dem Unterrichte in dem Gebiete des gesammten Unterrichts aufgesucht werden. Bohnen, Marken oder Striche auf einer Tafel sind daher unnütze Mittel (nur Spielereien) des ersten Unterrichts.

c) Es muß der Grund aller Rechnung dadurch gelegt werden, daß erstens nur das Gleichartige behandelt, und zweitens ein Typus alles Rechnens, welcher in der Zahl von 1 bis 10 liegt, angenommen wird. Darinnen liegt der große Vortheil des denkenden Arithmetikers, daß er seine ungleichen Zahlengrößen zu scheiden oder in gleiche sie aufzulösen weiß, und sie alle als Einheiten behandelt, ihren eigentlichen Werth aber erst am Ende ausspricht.

d) Die Hauptrechenkunst muß die im Kopfe sein; denn diese ist nicht nur die nützlichste an und für sich, sondern auch aus dem Grunde, weil sie das innere Anschauungs-Vermögen mehr übt, aber auch zugleich das Denk-Vermögen, wenn das Kopfrechnen gehörig betrieben wird, mit in Anspruch nimmt.

Es muß eben darum der Schüler vom Anschauen des zu berechnenden Gegenstandes so bald als möglich abgezogen, und zur inneren Anschauung gewöhnt werden.

e) Das Kopfrechnen muß so weit getrieben werden, bis das Anschreiben der Zahlen, ihrer großen Vielheit wegen, dringendes Bedürfniß wird.

§. 86.

Auf unserer gegenwärtigen Stufe haben wir also nach den vorgegebenen Vorschriften bereits schon verfahren.

Wir haben, um das bestimmte und feste Zählen von 1 bis 10 im Gebiete unseres Unterrichts zu bewir-

ken, eine Linie an dem Hause nach der andern ziehen und zählen lassen.

Allein eine Hauptregel muß hier noch in Betrachtung kommen. Es muß dem Schüler auch durch ein passendes Symbol der Satz anschaulich gemacht werden, daß eine Gesammtheit wieder als ein Ganzes und Eines behandelt werde. Z. B. 2, ein Zweier, 3, ein Dreier, 10, ein Zehner, 100, ein Hunderter. Dazu dient uns nun das Fenster in jeder Beziehung.

Nichts ist gleichartiger als Fensterscheiben von gleichem Glase und gleicher Größe, und nichts sichtbarer und bemerkbarer, als ihre Vielheit durch die Zwischenräume abgetheilt, und nichts anschaulicher, als das Gebundene der gleichartigen Vielen, z. B. das Zwei durch das Paar Scheiben links und rechts, das Drei in der einen Seite des untern Flügels, das Vier an dem ganzen obern Flügel, das Fünf in der ganzen einen Seite, das Sechs von dem ganzen untern Flügel, das ungleiche Sieben durch den obern Flügel und die eine Hälfte des untern, das Acht durch das Vier am untern und Vier am obern Flügel, so daß nur das noch übrige Paar Scheiben während der Operation verdeckt wird — oder auch die zwei Vierer oben an beiden Fenstern. Das Neun durch zwei Dreier am untern und einen im Dreiecke am obern Flügel, oder auch die drei Dreier an den zwei Fenstern unten, das Zehn durch das ganze Fenster oder die Hälfte des Fensterstocks.

Nachdem wir nun in der Struktur der Außenseite des Hauses bis zum Einsetzen der Fenster gekommen sind, so nehmen wir auch diese um so mehr zum Uebungs-Stoffe unseres Unterrichts im Rechnen an, indem

derselbe allen hier vorgezeichneten Forderungen Genüge leistet *).

Wir lassen zu unserer Absicht das Fenster in der Art abtheilen, daß der untere Flügel sechs, der obere vier Scheiben erhält, was auch gewöhnlich an den Gebäuden der Fall ist, und als vernünftig erscheint, wenn wir den Schüler bemerken lassen, daß der untere Flügel des Hinausschauens wegen vergrößert werden müsse.

§. 87.

Wir nehmen nun die letzte Figur des Hauses, das fünf Fensterstöcke hat, und vergrößern nur die Figur, damit wir leichter und bemerkbarer die Abtheilung der Fensterscheiben machen können, wie Tab. 2 Fig. 1 zu ersehen ist.

Nachdem die Uebung der Sprache durch Benennung aller Theile am Fenster vorgenommen worden ist, setzen wir an den nach einander von dem Schüler einzuzeichnenden Fensterscheiben das Zählen bis auf 100 fort. Allein wir nehmen bei der ersten Hälfte des Fensters die Zahl 10 als die geschlossene an, und lassen kein Fortzählen statt haben, sondern zählen bei dem zweiten Flügel wieder von Vorne an, und verfahren mit allen zehn Flügeln auf dieselbe Weise.

---

*) Der Philosoph, welcher auch mit dem unbefangensten Tiefdenken seine Ideen verfolgt, sollte stets, so oft er eine Wahrheit erkannt zu haben glaubt, auch die Erfahrung darüber noch hören, d. i. auch die Aussprüche des Menschenverstandes vernehmen. So kann hier der Ausdruck nicht unbeachtet bleiben, den die Menschen von demjenigen gebrauchen, welcher in eine Ohnmacht sinkt: Er sah die Fensterscheiben nicht mehr. — Sie sind nämlich zum Unterscheiden das Sichtbarste und Bemerkbarste.

Nach dieser Operation beginnen wir die zweite, die des Zusammenzählens oder Addirens, und zwar in der Art, daß der Schüler Anfangs mittels der äußeren Anschauung schnell die Gesammtzahl innerhalb der Einheiten von 1 bis 10 trifft. Wir nehmen dazu folgendes Beispiel:

Ein muthwilliger Knabe hat durch Steinwürfe mehrere Fensterscheiben eingeworfen, und es soll dem Glaser gesagt werden, wie viele Scheiben er zu bringen und wieder einzusetzen habe.

Das Addiren beginnt nun mit 2; denn 1 überall hinzuzusetzen, veranlasst gar keine Schwierigkeit. Also zuerst mit $2 + 2$, $2 + 3$, $2 + 4$ ꝛc.

Des Schülers Blick muß nun gewöhnt werden, leicht und schnell die Gesammtzahl zu schauen, und zwar auf folgende Weise: wenn der Knabe zwei und wieder zwei Scheiben eingeworfen hat; wie viel hat der Glaser Scheiben zu bringen? Hier werden die zwei Paar verbunden zu 4, im obern Flügel überschaut. — Wenn aber 2 und 3? Hier wird das 5 an der einen Seite von oben herab durchlaufen. — Wenn 2 und 4? Hier werden die Zwei vom untern Flügel mit dem Vier im obern am ganzen Fenster überblickt. Wenn 2 und 5? Hier wird von dem Zwei im obern Flügel auf der einen und die Fünf von oben bis herab auf der andern Seite genommen.

Wenn 2 und 6? Hier werden die zwei untern als ein Paar am obern Flügel mit dem Sechs im untern verbunden. Wenn 2 und 7? Hier wird mit zwei an der einen Seite des obern Flügels angefangen, der Blick auf den ganz untern Flügel herab ausgedehnt, und die

eine untere am obern Flügel hinzugenommen, oder es wird das obere Paar am obern Flügel genommen, sodann mit dem Blicke von unten hinauf der untere Flügel überschaut, und die eine untere Scheibe links am obern Flügel hinzugenommen. Wenn 2 und 8? Hier werden von oben die zwei Seiten zugleich durchblickt.

Auf ähnliche Weise wird mit 3 + 3 verfahren.

Wenn 3 und 3 hinein geworfen werden? Hier werden im untern Flügel die drei auf beiden Seiten genommen. Wenn 3 und 4? Hier werden die drei im untern Flügel auf einer Seite und die vier des obern verbunden. Wenn 3 und 5? Hier werden die drei im untern Flügel auf der einen Seite und die fünf auf der ganzen Linie der andern Seite genommen. Wenn 3 und 6? Hier wird die eine Scheibe im obern Flügel mit dem Linial bedeckt, um die andern drei mit einem Blicke zu fassen, und den ganzen untern Flügel dazu zu nehmen.

Wenn 3 und 7? Der Lehrer hält noch mit dem Linial die eine Scheibe bedeckt, um dem Schüler noch einmal das 3 fassen zu lassen, fährt dann mit dem Linial über den ganzen untern Flügel, und springt zur letzten vorhin verdeckten Scheibe über. Auf ähnliche Weise geht es nun mit 4 + 4.

Der Lehrer verdeckt die zwei untern am untern Flügel, und lässt die zwei Vier vereinigen.

4 + 5? Der Lehrer verdeckt die eine untere Scheibe am untern Flügel, lässt die Fünf an der einen Seite überblicken und die Vier an der andern dazu nehmen. 4 und 6? Nun wird der obere und untere Flügel zugleich genommen.

In 5 + 5 werden die zwei Linien auf beiden Seiten durchlaufen.

Von nun an fängt dann das Zählen mit der herkömmlichen Benennung von vorne an, indem wir sagen, die Leute lassen der Kürze wegen erstens das Und aus; zweitens setzen sie die kleine Zahl voraus.

Drittens bei 10 und 1, 10 und 2 haben sie besondere Worte, nämlich anstatt des ersten sagen sie eilf und anstatt des zweiten zwölf.

Kommen wir nun zu zwanzig, so zählen wir Anfangs zwei Zehner eins, zwei Zehner zwei u. s. fort, oder nach der vorigen Art setzen wir die kleinere Zahl vor, und sagen: Eins und zwei Zehner, zwei und zwei Zehner u. s. w.

Nun tritt die zweite Belehrung ein, daß die Leute um kürzer zu sein, den Zehner mit Zig, z. B. anstatt vier Zehner vier — zig, fünf Zehner fünf — zig andeuten; zweitens, daß sie das Wort zweizig in zweinzig und in der Folge in zwanzig umgeändert haben, anstatt dreizig auch dreisig sprechen.

Es wird nun auf die neue Art fortgezählt, und bei sechszig nur erinnert, sechzig zu sprechen, weil sechszig zu hart klinge.

Zehn ist die Schlußzahl; folglich müsste man bei Hundert sprechen — zehnzig. Allein auch dieses lautete nicht nur an und für sich übel, sondern noch übler, wenn wir die übrigen Fensterscheiben auch noch hinzuzählten. Wir müssten sagen: Eins zehn — zwanzig und am Schlusse zehn zehnzig ꝛc. ꝛc. Dann zehn zehnzig zwanzig, zehn zehnzig dreisig ꝛc. ꝛc.

Die Leute haben daher sehr wohl gethan, daß sie

für zehnzig ein anderes und milderes Wort gewählt haben, das ist: Hundert.

Nach der Uebung im Zählen geht es zur ersten Uebung im Addiren.

Es muß hier noch ein besonderer Punkt bemerkt werden. Das Addiren besteht in der Fertigkeit, mehrere Größen als Einheiten zu betrachten, und als solche zusammen zu setzen, um eine andere größere Zahlengröße, welche sich durch die Verbindung ergiebt, zu bestimmen oder vielmehr auszusprechen. Der Schüler mußte sonst nur auswendig lernen. Er sollte die 3 — den Dreier als ein Ganzes nehmen, so wie die 6 oder den Sechser; den Fünfer und den Zehner. Da er nun auf keine Weise, auch nicht sinnbildlich dazu angewiesen war, diese Größen in der Art wahrhaft anzuschauen, so konnte auch die Rechenkunst nicht natürlich in ihm entstehen. Doch gesetzt auch, der Lehrer würde durch Bohnen, Marken, Striche ꝛc. dem Schüler begreiflich machen, drei sind dreimal Eins u. s. w., so ist immer noch nicht das gewonnen, daß er die Mehrzahlen der Einheit für ein — Ganzes anschaut — dazu dient aber eben das Fenster vorzüglich.

Das Addiren beruht also auf einem schnellen Durchlaufen der einzelnen angegebenen Zahlen vermittelst der Anschauung, und der richtigen Bestimmung der, aus der Verbindung hervorgehenden Summe, als einer Einheit; denn jede zusammengesetzte Zahl muß wieder als ein Ganzes, als eine Einheit betrachtet werden, z. B. ein Vierer, ein Zehner u. s. w. Die Rechnung im Kopfe beruht demnach auf einer innern Anschauung vermittelst der Einbildungskraft, welche die gleichsam äußer-

lich angeschauten Vielheiten dem Verstande zum Spruche vorhält. Es ist daher bei dem ersten Unterrichte nöthig, dem äußern Anschauungs-Vermögen ein Mittel zur leichtern Uebersicht und Uebung zu gewähren. Es ist ferner nöthig, die einzelnen Zahlen, welche zu addiren sind, Anfangs zu beschränken; sodann aber bei größeren den Vortheil zu zeigen, mit welchem auch diese beschränkt werden können. Es soll aber auch hier nicht eine lediglich hohle Uebung vorgenommen, sondern der Uebung, wie immer, die praktische Beziehung gegeben werden.

Zum Uebungsmittel benützen wir daher die fünf Fensterstöcke im Bilde des Hauses.

Die zweite Forderung erfüllen wir, indem wir im Anfange nur das Addiren bis 10 fortsetzen.

Der dritten Forderung leisten wir Genüge, indem wir dem Schüler beim Fortschreiten zeigen, daß wir, wie im Anfange, so immer fort, nicht mehr denn Zehn zusammensetzen, und nach dem Urgrundsatze, das Gleiche immer zusammennehmen; folglich bei größern Zahlen die Zehnzehner oder Hunderte, die Zehner dann die Einzelnen zusammen verbinden, und nach der vierten Forderung handeln wir, indem wir dem Schüler darauf aufmerksam machen, daß sowohl aus Unachtsamkeit, als aus Muthwillen der Kinder, so wie durch Zufall mehrere Fenster an einem Hause zerbrochen werden können, und es nothwendig sei, dem Glaser anzuzeigen, wie viele Scheiben er einzusetzen habe; hierbei es aber nicht wohl laute, wenn man sagen ließe, er soll einsetzen, z. B. zweimal eine, dreimal oder viermal eine, und abermal dazu noch viermal oder fünfmal eine —

Scheibe; sondern daß man sogleich die ganze Zahl mit einem Worte bestimmen müsse. Hieraus ergiebt sich nun die Ueberzeugung von selbst, daß man mehrere Zahlen sogleich zu einer zusammen nehmen müsse. Allein um den Hauptforderungen zu entsprechen, zeigen wir am anschaulichsten die Zahlengrößen als Ganze am Fenster.

Es wird sodann eine dem Anscheine nach ganz neue Uebung angefangen, welche über 10 hinausführt; allein es wird das 10 in seinen zwei Hälften, das 5 wieder als ein Ganzes festgehalten, und es wird entweder darum nur das übrige sogleich als Zusatz gerechnet, z. B. 5 und 6 wird auf 5 und 5 und 1 reduzirt. Dasselbe gilt bis zur Zahl 9, wo der Kürze wegen ein Einer von der andern Zahl hinzugefügt wird, um den Zehner schneller zu erhalten. Z. B.

$$6 + 7 = 5 + 5 + 3 = 13$$
$$7 + 8 = 5 + 5 + 5 = 15$$
$$8 + 9 = 10 + 7 = 17,$$

oder:

$$8 + 9 = 8 + 8 + 1 = 17.$$

Allein um diese Uebung zu erleichtern, werden die ersten Uebungen nun ohne Hinblick auf die Fensterzeichnung so lange wiederholt, bis sie geläufig geworden sind. Dazu dient eine neue Uebung, wenn man nämlich nur auf diese Weise fragt: wenn die Hälfte vom obern Fenster eingeworfen würde?

Wenn dreiviertel? Wenn das ganze? Wenn die eine ganze Linie? Wenn der untere Flügel? Wenn der untere und ein Viertel im obern? Wenn der obere und zwei Dritttheil im untern? Wenn der untere und der

obere bis auf 3 eingeworfen, oder zerbrochen würde? Wie viel sind es? Hierauf darf nicht bloß die Uebung innerhalb 20, sondern auch bis 100 im Addiren fortgesetzt werden, und sie muß mit größter Schnelligkeit und Sicherheit von Statten gehen; denn die eine Fensterseite oder der Zehner bleibt immer zurück. Es werden nun Wind, Sturm oder Hagel als Zerstörungszufälle der Fenster beispielsweise angenommen, (wobei nicht verfehlt wird, dem Schüler in solchen Fällen die Behutsamkeit anzuempfehlen) und bei der Voraussetzung solcher Unglücksfälle müssen nun auch mehrere Fensterflügel als zersplittert angenommen werden. Im Falle nun die Zahl sich einmal über die Zahl Zehn erhebt, so wird ein Fenster immer als eine Einheit gelassen, und die Einzelheiten werden an dem andern gesucht. Derselbe Vortheil gilt nun auch, wenn sich die Zahl über mehrere Zehner erhebt. Die mehreren Zehner werden als Einheiten belassen, und die Einzelheiten werden wieder an einem andern Zehner zusammengesetzt.

Es bleibt immer dieselbe Rechnung von 1 — 10. Es ist dem Schüler nur zu bemerken, daß, wie oben schon erinnert ward, die Zehneinheiten oder Zehner entweder durch zig, oder sig, erst am Schlusse der Rechnung angedeutet, und daß die kleinen Einheiten immer ein Aussprechen der ganzen Zahl voraussetzen, und bei mehrerern Zehnern und Einheiten das Und dazwischen komme, z. B. zehn — drei, dreizehn, dreisig — vier, vier — und dreisig.

§. 88.

Eine Uebung durch die Zehner und Einzelheiten ist

gar nicht einmal nothwendig, dagegen aber die, durch mehrere Zehner und Einzelheiten. Diese geht Anfangs durch gleiche Zahlen, der leichtern Zusammensetzung wegen, und nun zum Theil ohne Hinblick auf den Gegenstand, auf folgende und — der vorigen ähnliche Weise vor sich, z. B. wie viel macht 22 + 22? Der Schüler sieht nun nur zwei und zwei und zwei und zwei. Er überblickt die ersten Zwei am ganzen Fenster, und die andern Zwei an den einzelnen Scheiben. Er spricht also zu sich gleichsam 2 + 2 und 2 + 2, und setzt am Ende das zig zum zweiten Vier, und daran ist er auch nur zu gewöhnen.

Zwei Gründe müssen hierbei den Lehrer bestimmen, dem Schüler noch die Anweisung zu geben, die Zehner als Einheiten zweiter oder größerer Art, dann die Einheiten ersterer oder geringerer Art hinzuzufügen. Denn die großen Einheiten sind leichter als gleichartig zusammenzufassen, und im Produkte leichter zu behalten, wogegen die kleineren Einheiten öfter im Zusammenfassen eine größere und eine kleinere Einheit bilden.

Hieraus ergiebt sich so leicht der unangenehme Umstand, daß man die Zahl der großen Einheiten vergisst, während dem man die kleinern zu ungleichartigen Produkten zusammen nimmt. Ueberdies hat man noch den Vortheil, daß man die kleine Einheit, die sich zuletzt ergiebt, im Munde behält und mit ihr anfängt. Die Uebung mit gleichen Zahlen geht nun auf folgende Art vor sich.

Zwei und zwanzig und zwei und zwanzig. Die Formel ist 20 + 20 = 40 und 2 + 2 = 4 = 44.

Drei und zwanzig und drei und zwanzig. 20 + 20 = 40 und 3 + 3 = 6 = 46.

Vier und zwanzig und vier und zwanzig. 20 + 20 = 40 und 4 + 4 = 8 = 48.

Fünf und zwanzig und fünf und zwanzig. 20 + 20 = 40 und 5 + 5 = 10 = 50.

Sechs und zwanzig und sechs und zwanzig. 20 + 20 = 40 und 6 + 6 = 10 + 2 = 12 = 52 ꝛc.

Nun wird die etwas schwerer scheinende Uebung vorgenommen, nämlich durch Zehner mit ungleichen Einheiten z. B. zwei und zwanzig und drei und zwanzig, und drei und zwanzig und fünf und zwanzig u. s. f.

Die Uebung ist, wie jedermann sieht, ganz gleich, oder dieselbe, es mögen nun kleinere Zahlen sein oder größere: z. B. drei und dreißig, und fünf und sechzig. Der Schüler überblickt nur sechs und drei, und spricht — Neun, dann drei und fünf und spricht — Acht. Die Acht fügt er hinzu und spricht Neunzig, acht, oder 98. Damit die Uebung, besonders bei größern Zahlen, um so sicherer und schneller von Statten geht, so ist der Schüler zu gewöhnen, immer nur die gleichartigen Einheiten zusammen zu nennen. Z. B. vier und fünfzig, drei und dreißig und ein und zwanzig. Fünf, drei, zwei, dann vier, drei, eins. Er wiederholt nun das Erste zum Produkt 10, oder Hundert, und das zweite nun gleichfalls zu acht.

Ueber Hundert soll aber die Uebung gegenwärtig noch nicht hinausgehen, weil der für sie anschauliche Gegenstand gleichfalls noch nicht weiter leitet, und die Zeit für andere Uebungen nicht unverhältnißmäßig mit der einen verbraucht werden darf. So bald der Lehrer

an das letzte Zehn kommt, muß er der obigen Anleitung gemäß, wie bei den Einzelheiten, hier bei den Zehneinheiten wieder den Schluß machen, und diese zusammen wieder als eine Einheit angeben, wozu ihm wieder der Ueberblick aller Fenster des Hauses im obern Stocke das Schema giebt.

Zehn Fenster zusammen ist die gesammte Fensterzahl im obern Stocke des Hauses.

Für diese Gesammtzahl, die nun nur eine zehnfach vergrößerte Einheit ist, suchen wir den Namen, er ist Hundert.

§. 89.

Das Material des Hauses.

Zweite Uebung.

Zur Anregung des Urtheilsvermögens.

Durch die Anschauung und Beurtheilung des Stoffes an der Außenseite des Hauses und zwar in den ersten Elementen der Naturgeschichte, Naturlehre, Technologie, Sprach- und Wirthschaftslehre, und mittelbar zur Anerkenntniß der gesellligen Abhängigkeit.

§. 90.

Der Schüler sollte freilich das Erbauen eines Hauses in der That gesehen und angeschaut haben: viele haben es wenigstens gesehen. Dieß macht aber hier nichts zur Sache. Es ist hier nur um eine geordnete Anschauung der hierbei verwendeten Stoffe, ihre Verarbei-

arbeitung, und ihrer wechselseitigen Eigenschaften zum Zwecke, so wie der fürs Leben daraus zu ziehenden Folgerungen zu thun. Dieser Gegenstand der Uebung der Verstandeskräfte begegnet dem Schüler überall, und es kommt in dieser Beziehung nichts mehr vor seine Augen, ohne daß er es nicht in der That anschaute, und seine Bedeutung fürs Leben zu finden vermöchte.

§. 91.

Der natürliche Gang der Uebung beginnt mit der Frage: Womit erbaut man denn die Häuser, in welchen wir wohnen? Da nun diese Frage im Anfange zu allgemein gestellt ist, so daß der Schüler mit der Antwort zaudern muß, so wird er auf die Wände eines Hauses hingewiesen, und an ihn nun die bestimmtere Frage gethan: Wovon sind die Wände hier? Die Antwort: von Stein — hat schon den weitern Gang der Uebung vorgezeichnet, z. B. weißt du es schon, woher die Steine genommen werden? Der Schüler wird nun auf die selbst gemachte Erfahrung hingewiesen, wenn er schon Steinbrüche gesehen hat, daß man unter der Erde Steine findet; außerdem wird ihm der eigentliche Steinbruch durch Beschreibung und Schilderung zu schauen gegeben. Dabei wird der übliche Ausdruck Steinbruch erläutert: die Steine werden herausgebrochen, und sodann die Frage gestellt: Wie würdest du diese Leute heißen, welche sich damit abgeben, die Steine zu brechen? So muß nun der Schüler selbst die erste Bildung seiner Sprache vornehmen, indem er durch die Zusammensetzung die technologische Benennung ausspricht: Steinbrecher.

Der Bauer fährt nun die Steine zu dem Platze, wo ein Haus gebaut werden soll. Sie sind noch eckigt und rauh, und doch sollen sie, um eine Mauer aufzuführen, auf einander gelegt werden.

Dieser Umstand wird nun dem Schüler zum Anschauen gegeben. Die Beurtheilung tritt ein: sie können nicht wohl auf einander gefügt werden, bevor sie nicht — zugehauen sind. Hierbei wiederholt sich die Figur des länglichten Vierecks aus der vorigen Uebung, und der Quaderstein erhält die Benennung — Viereckstein. Die dritte Sprachbildung ergiebt sich in der Benennung — Steinhauer.

Das nun nothwendig gewordene Zusammenfügen der Steine auf einander leitet auf das Bindungsmittel den — Kalk. Der Lehrer zeigt den Kalkstein im natürlichen Zustande vor. Der Kalk ist also auch — Stein; er muß also auch aus der Erde gebrochen werden.

Allein nun wird seine Eigenschaft beschrieben, daß er, wenn er in einem großen Feuer gebrannt wird, beim Aufguß eines Wassers auffiedet, heiß wird, raucht, brennt, zerfällt, und beim wiederholten Aufguß zu Brei wird. Die Beschreibung wird nun durch den vorgezeigten gebrannten Kalkstein und den mit ihm vor den Augen des Schülers vorgenommenen Prozeß zugleich anschaulich gemacht.

Die Beschreibung wird fortgesetzt. Sand wird nun unter den Brei gemischt, damit er dichter wird. Mit diesem Brei werden zwei Steine zusammengefügt, und wenn die trocknende Luft weht, so wird er wieder hart, wie Stein.

Ein neues Gewerbe — ist nun wieder nothwendig,

damit wir den gebrannten Kalk erhalten. Eine neue Wortbildung tritt wieder ein, in der Benennung — Kalkbrenner.

Die Mauer richtet sich nun gleichsam vor unserm Auge empor; denn ein Stein wird neben, und einer über den andern gefügt. Allein eine Frage macht noch den Aufenthalt: wird sie fest stehen, wenn sie auf die Erde gestellt wird? Selbst ein Plock, der fest stehen soll, wird in die Erde gesteckt.

Es erfolgt das natürliche Urtheil, sie tief in die Erde zu stellen, folglich den Grund zu graben. Nun steigt diese Mauer mit den drei andern vom Grunde aus zu der nöthigen Höhe empor. Die vier Mauern zusammen heißen die Vierung. Diese wird durch das Dach geschlossen. Die Mauern machen, heißt — Mauern; der sie macht — Maurer. Allein betrachte nur das Dach, wovon ist dieses? (in der Regel) von Ziegeln. Worauf liegen sie? Auf Latten. Woran sind diese angemacht? An Balken. Wodurch befestigt? Durch Nägel*).

Zu den Mauern bedurften wir Erde, Stein, Kalk, Sand; zu dem Dache bedürfen wir Ziegel, Balken, Latten, Nägel. Wovon sind die Nägel? Von Eisen. Die Latten und Balken? Von Holz. Die Ziegeln? Von Lehmen. Woher nimmt man das Holz zu den Balken und Latten? Vom Walde. Warum nicht aus Gärten? Die Antwort wird nun aus dem eingesehenen Unterschiede der Fruchtbäume von

*) Für den Schüler, der die Sache noch nicht in der Natur sah, wird ein Bild vorgezeigt.

den Waldbäumen hervorgelockt. Wer bearbeitet das Holz zu Balken, welches man Zimmern heißt? Der Zimmermann. Wer das Holz zu Latten, die aus ganzen Blöcken der Bäume geschnitten werden müssen? Der Schneidmüller. Warum nennt man ihn denn — Schneidmüller? Die Säge wird durch eine Mühle getrieben ꝛc.

Woher nimmt man das Eisen? Das kannst du selbst errathen. Sieh hier einen besondern Stein. Ist er wohl Stein allein? Bemerkst du nichts Eisenähnliches an ihm? Die wahrnehmbaren Eigenschaften werden an einer Eisenstufe durchgegangen. Früher hast du gesagt, die Steine werden aus der Erde gebrochen; wo bekommt man nun den Eisenstein her? Er wird wie andere Steine aus der Erde gegraben.

Mehrere Stufen werden noch vorgezeigt, und der ganze Prozeß, wodurch das Eisen in Stangen gewonnen wird, augenscheinlich beschrieben, und zur Erleichterung der Vorstellung der Sache auf eine gewöhnliche Schmiede hingewiesen. Die neuen Benennungen, die hier vorkommen, sind: Eisenschmelz, — Eisenhammer. Derjenige, welcher die Eisenstangen wieder verarbeitet, heißt — Schmied; derjenige also, der sie zu Nägeln verarbeitet, wie nennst du diesen? Nagelschmied.

Wovon sind wohl die Ziegel? Siehe, sie sind wie Stein.

Aber wird wohl ein Stein sich so dünne zuhauen lassen, ohne daß er öfter springt? Nein. Also wie mögen wohl diese Ziegel gemacht werden? Siehe, hier ist eine röthliche Erde, du siehst, daß es Erde ist; (das

Stück Lehm muß sehr trocken sein) aber sieh, ob du keinen Unterschied von der gewöhnlichen Erde bemerkst? (Auch diese wird vorgezeigt. Die Versuche werden durch Begießung mit Wasser vorgenommen). Diese fließt, wie du siehst, auseinander, wenn du sie mit Wasser begießt, und jene wird nur — weich. Es läßt sich nun auch allerlei daraus formen. Merkst du nun wohl, woher die Ziegel sein mögen? Aber wie wird das wohl zugehen? Man drückt diese rothe, weiche Erde in eine Form, so ist ein Ziegel geformt.

Allein nun ist er noch weich, und wie ist dieser Ziegel hier? Hart. Wie hart? Wie Stein. Wie soll nun diese weiche Erde hart wie Stein werden? Wenn sie an die trockne Luft kommt, wird sie wohl auch sehr trocken und hart; allein wenn sie zu Stein werden soll, so bedürfen wir hier des Feuers, wie bei dem Kalkbrennen. Diese rothe Erde heißt Lehm.

Der die Ziegel macht, muß sie also brennen, wie soll er heißen? Ziegelbrenner.

Das Haus steht nun vollendet da. Nur Thüren und Fenster sind noch wesentliche Bestandtheile, auf welche des Schülers Aufmerksamkeit zu leiten ist. Eine gleiche Uebung zur Vermehrung des Sprachreichthums, zur Vermehrung der technologischen Kenntnisse und zur Erhöhung der praktischen Einsicht in die Verhältnisse des geselligen Lebens, wird nun auch in der nähern Anschauung dieser Bestandtheile des Gebäudes vorgenommen.

An der Thüre ergiebt sich die Veranlassung, den Unterschied zwischen dem Schreiner und dem Zimmermann, dem Schlosser und Schmied bemerkbar zu machen. Dabei sind alle einzelne Theile der Schlosser-

Arbeit richtigzu benennen. An den Fenstern ergiebt sich ein gleicher Fall. Hierbei wird aber auch die naturhistorische Kenntniß vermehrt durch die des Bleies, wo auf gleiche Weise, wie oben bei dem Eisen, verfahren wird. Endlich wird das zu wissen Nöthige vom Glase gesagt. Z. B. Schau nun auch das Glas an, ist es nicht auch eines der wichtigsten Dinge für ein Haus? Schüler. Ja freilich; denn wir könnten ja nichts sehen, wenn wir keine Fenster von Glas hätten. L. Du möchtest also gewiß auch wissen, wo das Glas herkommt. Sag mir aber selbst, woher glaubst du, daß es komme? — Du kannst dirs nicht denken. Glaubst du nicht auch, daß es aus der Erde kommt, wie Steine, Eisen, Blei ꝛc. Sch. Ja, es ist möglich. L. Es ist aber wirklich so. Es giebt auch Glassteine in den Bergen und zwar sehr durchsichtige, die man Bergkrystalle nennt. Ich zeige dir nun ein Stückchen von der Art (zeigt eine Stufe vor, und wenn möglich auch ein Stück von Krystallglas. Auch ein Exemplar von Frauenglas sollte der Lehrer vorzeigen können). Du kannst dir also jetzt denken, woher das Fensterglas kommen möge. Aber ich muß dich auf einen Umstand aufmerksam machen. Was müsste man, wenn man einen recht großen Klumpen Krystall herausgrübe, machen, um Scheiben zu bekommen? Sch. Ihn spalten. — L. Wohl hast du recht, wenn das Glas sich leicht spalten ließ; allein hast du nicht selbst schon gesehen, wie schnell es zerbricht? Sieh darum, wie aufmerksam vor Alters die Menschen waren. Sie haben beobachtet, daß, wenn feiner Kieselsand und ein gewisses Salz zusammen ins Feuer kommen, beide zusammenschmelzen, wie das Eisen, und daß, wenn diese

flüssige Materie wieder kalt wird, ein Glas zum Vorschein kommt. Jetzt haben sie also eine solche Schmelz veranstaltet, und daraus allerlei Gläser, Fensterglas und gläserne Becher gemacht.

§. 92.

Wir haben nun schon zu viele Gegenstände der Kenntnisse erhalten, um sie nicht durch ein Wiederaufzählen und eine nähere Betrachtung festzuhalten, so wie durch Vergleichung derselben sie zu verdeutlichen, und durch ihre Beziehung aufs Leben dem Verstande mehr praktische Einsicht zu gewähren.

Die Unterredung hebt von Neuem an.

Nun wollen wir noch einmal zurückblicken. Was haben wir vor Allem nothwendig gehabt zur Erbauung des Hauses? Antwort — Stein, Holz, Eisen und Blei. Woher kommen denn alle diese Dinge? Aus der Erde. Was ist uns denn vor Allem nöthig? Die Erde. Wohl!

Was haben wir aber ferner nöthig außer der Erde, die uns Steine, Holz und Eisen ꝛc. gibt? Du sinnst! So sag mir: wie erhalten wir denn den Kalk und die Ziegel, wie das Eisen und Blei? Sch. Durchs Feuer. Ohne Erde und Feuer also könnten wir nichts unternehmen, ja nicht einmal wohl leben? Nein. Allein erinnerst du dich noch, womit wurde der Kalk gelöscht, womit der Lehmen erweicht? Mit Wasser. — Was ist uns also noch weiter unentbehrlich? — Wasser. — Wohl. Nun sag mir: erinnerst du dich noch? Der weiche Kalk musste wieder hart werden, der weiche Lehmen musste auch wieder trocknen, damit er gebrennt werden konnte. Was ist uns demnach noch mehr

unentbehrlich? Die Luft. Also ohne Wasser und ohne Luft ließe sich auch nichts unternehmen? — Nein.

So aben wir denn vier unentbehrliche Dinge kennen gelernt. Diese sind? Erde, Feuer, Wasser und Luft. Nun schau noch einmal die Erde an, wie du sie kennen gelernt hast. Ist sie verschieden oder einerlei? Antw. Einerlei. L. War denn der Lehmen nicht auch Erde? Ja. Also ist sie verschieden? Ja. Wie ist die gewöhnliche Erde, locker oder zähe? *) Locker. Und der Lehmen? Antw. Zähe.

Wie kann man den Lehmen schon äußerlich von der Erde unterscheiden? Durch die Farbe. Er ist röthlich, und die gewöhnliche Erde braun. Was hast du vom Feuer bemerkt? — Es brennt. Es verbrennt das Holz. Was bewirkt es noch mehr? Es schmelzt das Eisen und Blei. Was noch mehr? Es brennt den trocknen Lehmen zum harten Stein. Das Feuer ist also eine große Wohlthat; aber kann es für das Haus nicht auch sehr gefährlich werden? Hier ist demnach die Behutsamkeit im Bezug auf das Feuer nachdrücklichst zu empfehlen. Sag mir nun auch, ob man immer das Feuer sehen muß, um zu wissen, ob Feuer vorhanden ist? — Das weiß ich nicht. Wenn du rauchen siehst, was denkest du da? — Daß Feuer vorhanden sei. — Wohl. — Erinnerst du dich

---

*) Wohlgemerkt, da, wo der Schüler in den Benennungen einer Sache noch keine Vorübung hat, muß der Lehrer ihm die Benennungen selbst an die Hand geben. Jedoch in der Art, daß der Schüler mit seinem Anschauungs- und Beurtheilungs-Vermögen die rechte treffen muß.

nicht auch, daß der Kalk raucht, wenn Wasser darauf gegossen wird, und auch brennt? Ja. Was ist also im Kalk? Auch Feuer. — So kann also das Feuer auch unsichtbar in manchen Dingen verborgen sein. — Das erkenne ich nun wohl. Es werden nun dergleichen Dinge angeführt, gleichfalls um einen behutsamen Umgang mit ihnen zu lehren.

Nach der Kenntniß der vier Elemente ist noch eine Uebung vorzunehmen zur Kenntniß der verschiedenen Eigenschaften der Körper, welche bei dem Hause zur Anschauung kommen.

L. Wir haben nun die vier unentbehrlichen Dinge zur Wohnung und zum Leben kennen gelernt, wollen wir nicht auch die übrigen nothwendigen Sachen näher kennen lernen? — Antw. Ja. Also sag mir: Warum braucht man zum Hausbauen Steine? warum nicht lieber Holz, denn das Holz ließ sich leichter zurichten? — Du weißt nicht warum? — Nein. Wolltest du denn nicht, daß das Haus recht lange hielte? Ja. Aber was dauert denn länger, Stein oder Holz? Stein. Was hast du vorhin vom Holze gesagt, was mit ihm geschieht, wenn es ans Feuer kommt? Es brennt und verbrennt. Aber der Stein? Er brennt nicht. Hast du nicht auch schon faules Holz gesehen? Sieh hier ein Stück, wie morsch. Weißt du aber nicht, daß es im Wasser faul wird? Ja. Wird aber der Stein auch faul, wenn er auch im Wasser noch so lange liegt? Hast du je einen faulen Stein gesehen? Nein. Was ziehst du also vor zur festen und lange dauernden Mauer, Stein oder Holz? Stein. Worin unterscheiden sich also Stein und Holz, nach dem, was

du eben bemerkt haſt? Der Stein wird aus der Erde gebrochen, das Holz wird vom Baume geſägt, und der Bäum wächſt aus der Erde. Der Stein wird zugehauen und gemeiſelt; das Holz wird geſpalten, gehackt und gezimmert. Der Stein iſt feſt, läſſt ſich nicht wohl ſchneiden und ſpalten, ſondern nur ſchwer zerſchlagen. Der Stein brennt nicht, das Holz brennt, der Stein fault nicht, das Holz fault. —

Wir brauchen zum Hausbau auch Sand. Haſt du je dieſen recht angeſchaut? Ja. Wie unterſcheidet er ſich von der Erde? — Der Sand iſt alſo härter, als die Erde? Ja. Aber iſt er nicht auch locker, wie die Erde? Ja. Was iſt aber feiner, die Erde oder der Sand? Ich weiß es nicht. Wenn die Erde recht trocken wird, wird ſie nicht Staub? Ja. Aber der Sand, zermalmt auch dieſer ſich zu Staub? Nein. Wem iſt der Sand ähnlicher, der Erde oder dem Stein? — Du weißt es nicht? Wenn du den Stein zerklopfſt, was erhältſt du? Sand. Wem iſt alſo der Sand ähnlicher, der Erde oder dem Stein? Dem Stein. Wohl! Wenn alſo der Kalkbrei wieder ein Stein werden ſoll, was würdeſt du dazu miſchen laſſen, trockene Erde oder Sand? Sand. Was hängt aber für ſich mehr zuſammen, Erde oder Sand? — Du zauderſt. Wenn ihr Kinder Gewölbe in die Sandhaufen grabt, was geſchieht öfter? Sie rollen wieder zuſammen. Aber in die Erde wenn ſie gegraben werden? Da halten ſie. Was hängt alſo mehr zuſammen? Die Erde. Nun laßt uns noch die anderen Sachen, die wir zum Hausbauen brauchen, näher anſchauen.

Hier ist Eisen und Blei. Eisen brauchen wir — weißt du noch wo? An den Dachbalken, an der Thüre und an den Fenstern. Sag mir nun, warum lassen wir keine Nägel, Bänder und Schlösser von Holz machen? Sie würden leichter zerbrechen. Eisen ist also stärker, als Holz? Ja. Was geschieht denn, wenn du ein dünnes Holz stark biegen willst? Es bricht. Sieh, Holz ist also — spröde, Eisen — zähe, nicht wahr? Ja. Weißt du sonst keinen Unterschied unter Holz und Eisen? Ja. Das Holz verbrennt, Eisen nicht. Wenn aber das Eisen ins Feuer kommt, was geschieht? Wenn das Feuer nicht groß ist, wird's glühend, und man kann es durch Schmieden, dehnen und biegen; wenn's ins große Feuer kommt, so schmilzt es.

Holz ist also verbrennbar, Eisen im Feuer dehnbar und schmelzbar.

Wie ist denn nun das Blei? Es verbrennt auch nicht. Es lässt sich auch biegen und schmelzen. Aber welcher Unterschied ist unter Eisen und Blei? Schau hier ein Stängchen Eisen und hier eins von Blei. Welches ist leichter zu biegen? Blei. Sieh nun noch einmal hieher: sogar mit dem Nagel lässt sich ein Eindruck ins Blei machen, aber nicht ins Eisen. Welches ist weicher? Das Blei. Welches wird also leichter im Feuer schmelzen? Blei. Wenn man daher Bänder von Blei an Thüren und Fenster machte, würde das räthlich sein? Nein. Wir wollen indessen doch sehen, was es unter Stein, Holz, Eisen und Blei noch für einen Unterschied giebt. Schau hier ein Stückchen Holz ganz viereckigt, und — ebenso ein Stückchen Stein, ein — Stückchen

Eisen und ein — Stückchen Blei. Ist wohl eines grö-ßer, als das andere? Nein. Hat eines eine andere Figur, als das andere? Nein. Aber andere Farben haben sie, nicht wahr? Ja. Welche? Das eine ist weißlich, das andere gelblich, das dritte röthlich, und das vierte bläulich. Wohl! Also durch das Gesicht könn-test du schon jedes vom andern unterscheiden? Ja. Al-lein wenn du sie nicht sehen könntest, wie wolltest du sie von einander unterscheiden? Du zauderst. Schließ einmal deine Augen, und ich will dir jedesmal zwei von diesen viereckigten, gleich großen Körpern in die Hände geben, dann sollst du rathen, was es ist. Die Uebung des Gefühls wird nun vorgenommen, um den ersten Begriff der spezifischen Schwere zu erzeugen.

§. 93.

Wir haben nun noch die letzte Uebung hinsichtlich der Anschauung des Lichts vorzunehmen, um den Urtypus aller darauf sich gründenden Verhältniß-Vorstellungen, Begriffe und Urtheile sicher zu stellen.

Der Lehrer. Merke nun noch einmal recht wohl auf! Eine Sache haben wir noch näher anzuschauen übrig, die uns beim Hause unentbehrlich ist, welche ist sie? Das Glas. Wohl! Wozu haben wir das Glas nöthig? Damit wir im Hause bei verschlossenen Thü-ren sehen können. L. Durch das Glas können wir also sehen, wie ist denn das Glas zu nennen? Durchsichtig. Und die anderen Sachen dagegen? Undurchsichtig. Wo man gar nichts sieht, wie ist es da? Finster. Und wo man vollkommen sieht? Hell. Was macht denn hell? — Du zauderst? Wenn man beim Tag in einem

Zimmer finster haben will, was thut man? Man macht die Läden zu, oder verhängt die Fenster-Oeffnungen. Warum? Damit kein Licht hineinfalle. Gut, also was macht hell? Das Licht. Wo also Licht ist, da ist es? — hell, und wo keines ist? Finster. Wo aber nur ein wenig Licht ist? Dunkel. Wenn du im Freien bist, wie ist es um und um bei Tag? Sch. Hell. L. Wo kommt denn das Licht her? Du zauderst? Bei Tag ist es — licht, und bei Nacht ist es — finster; nicht wahr? Ja. Da muß denn bei der Nacht das Licht hinweg genommen sein, wie das Licht Nachts aus einem Zimmer; meinst du das nicht? Ja. Welches ist nun das große Licht, das beim Tage um und um hell macht, und Nachts hinweggenommen ist? Sch. Die Sonne. Richtig. Die Sonne leuchtet also. Wenn nun die Sonne noch nicht ganz verschwunden ist, oder wenn noch andere schwächere Lichter, die Sterne z. B., leuchten, ist es dann finster oder dunkel? Dunkel. Wenn Nachts ein anderes Licht, als die Sonne, der — Mond recht schön leuchtet, ist es da ganz hell? Nein. Aber doch auch nicht dunkel? Nein. Wie heißt diese Helle, hast du's noch nicht gehört? Mondscheinhelle. Wenn etwas dem Lichte vorsteht, kann es dahinter ganz hell sein? Nein. So weit also das Licht nicht dahinter fallen kann, wird es dunkel sein, nicht wahr? Ja. Welche Ausdehnung wird also das Dunkle haben? Sch. Dieselbe Ausdehnung, wie der Körper, der das Licht aufhält. Wie heißt man denn aber diese dunkle Begränzung? Den Schatten. Kennst du sonst Nichts, was auch durchsichtig ist? Du zauderst? Wenn du in ein helles Wasser schaust, siehst

du nicht Alles, was auf dem Boden liegt? Ja. Wie ist also das Wasser? Auch — durchsichtig. Wenn aber das Wasser oder auch das Glas nicht so rein ist, daß das Licht durchdringen kann, wie heißt es dann? Trübe. (Frage an Mädchen.) Wie muß also das Glas am Fenster und sonst stets erhalten werden? Rein. — Nun haben wir uns recht am Hause umgesehen, und wissen und kennen nun Alles, was daran ist. Jetzt wollen wir aber einmal an die Leute denken, für welche die Häuser sein sollen.

Ehe wir aber zur nächsten Uebung übergehen, darf eine besondere Erinnerung für die minder aufmerksamen Lehrer nicht außer Acht gelassen werden.

Keiner glaube, daß diese Uebungen Lerngegenstände seien, wie so manche sich einbilden, welche in ihrem Wahne die Schüler all diese Kenntnisse auswendig lernen lassen, und bei Prüfungen mit kleinlicher Genauigkeit auseraminiren. Diese Uebungen sind lediglich nur zum ersten Anregen des Erkenntnißvermögens. — Zum Auswendiglernen giebt es bei der Unterrichts-Gymnastik nichts als moralische Sätze, welche sich aber erst bei der weiteren Anschauung des Zusammenlebens ergeben.

Dritte Uebung.

Zum Auffassen der Elementar-Begriffe von Recht, Güte und Schönheit; der Begriffe von Eigenthum, Vertrag und Verbindlichkeit, so wie zum Anerkennen der Liebenswürdigkeit einer Handlung, welche zum Wohl Anderer über die Verbindlichkeit hinausgeht; endlich zur Erregung des Gefühls des Rich-

tigen in Gegenständen, und des Sittlichen an Handlungen, — als der Grundlage des Sinnes für sittliche Schönheit. — Dieß Alles soll durch die folgende Uebung bewirkt werden.

§. 94.

Die Bildung für die Form der Wahrheit geht schon durch die bisherige und nach und nach ferner fortgesetzte Uebung des Verstandes, wobei stets gefolgert wird, vor sich; es ist daher darum nur insbesondere zu thun, daß der Schüler die Urvorstellungen von Recht, Gut und Schön auffasse, sie immermehr sich verdeutliche, — aber mittelst der einwirkenden Einbildungskraft von ihnen auch ergriffen, und somit gemüthlich gebildet werde.

Lehren nützen hier so wenig, als die Erzeugung bewusstseinloser Gemüthsstimmungen; sondern das Kind muß Anfangs das Rechte und Unrechte, so wie das Gute und Böse, das Häßliche und Schöne schauen, und sich von der Anschauung aus die Lehre selbst verkünden, die ihm sein Inneres oder im Grunde — Gott, giebt. Es muß ferner, was eine Hauptsache ist, ihm die Anschauung so lebendig vorgehalten werden, daß die erwünschte Stimmung des Gemüths eine natürliche Folge wird.

Hier ist eigentlich der Platz, wo die Frage aufgeworfen werden sollte: woher kommt das Verderben der Menschen, worüber in unseren Zeiten so sehr geklagt wird.

Diese Frage wurde zu keiner Zeit mehr mit Seufzen wiederholt, als seit den politischen Weltumwälzungen.

Daher richtet horchend sich jedes Ohr dahin, woher darauf die wahre Antwort kommen soll. Je frömmer und heiliger eine Antwort klingt, desto aufmerksamer wird sie aufgefasst.

Die Grenzen dieser Schrift erlauben nicht, die hierüber bekannten und zum Theil in Ansehen stehenden Antworten zu prüfen. Da es aber — Hauptzweck der Elementarschule ist, dem Unheile im Grunde vorzubeugen, so muß sie auch die Prüfung der — wenigstens vorzüglichsten Antworten vornehmen.

Das Verderben der Menschen kommt daher, heißt es: weil die Menschen immer nur dem Vergänglichen und Außerwesentlichen, nie dem Wesentlichen und Ewigen nachstreben.*)

Diese Behauptung lässt sich auch in der Art geben. Das Verderben der Menschen kommt daher, weil sie nie ihren wahren Vortheil suchen, und daher ihn immer für den schnöden Genuß des Nächsten dahin geben. Mit andern Worten: weil die Menschen stets — sinnlich sind und — zu mancher Zeit nur mehr Reiz der Sinnlichkeit erhalten, und darum weniger der Vernunft folgen ꝛc.

Wenn aber dieselbe Behauptung auch in allerlei ähnlichen Ausdrücken vorkommt, was ist dabei für die Menschen-Erziehung und den Menschen-Unterricht gewonnen?

Die Frage bleibt ja übrig: woher kommt es, daß

---

*) Der wegen seines ausgezeichneten Eifers für Pädagogik verehrungswürdige Baron v. Stakelberg aus Rußland überbrachte dem Verfasser diese Antwort, als die einzig wahre Lösung des Problems, aus einer (damals) berühmten Schule aus der Schweiz.

daß die Menschen immer dem Außerwesentlichen und Vergänglichen nachjagen.

Und wenn man die Lösung dieser Frage erwägt, so findet man sie nicht einmal gegründet, indem die Menschen nach ihrem Sinne nicht dem Außerwesentlichen und Vergänglichen, sondern dem Wesentlichen und Dauernden nachstreben.

Wir müssen den Grund des Uebels tiefer aufsuchen. Er ist mit einem Worte — Gottesvergessenheit.

Diese Behauptung fordert natürlich eine gründliche und klare Erörterung — und zwar um so mehr, nachdem sie, religiös klingend, gerade von dem Theile, den die Beschuldigung hauptsächlich trifft, gar nicht beachtet werden wird, und der andere Theil, welcher der Behauptung zustimmt, gar nicht ahnt, daß er selbst diese Vergessenheit unwillkührlich befördert.

Dem Menschen ist, wie dem Thiere, der Lebenstrieb eingepflanzt, welcher blindlings wirkend, sich alles für seine Existenz zu unterwerfen trachtet; aber eben darin besteht, dem Thiere entgegen, sein Vorzug — das Große, Gottartigmenschliche, daß er, obgleich mit keinem thierischen Instinkte versehen, der das Thier vor der Selbstzerstörung verwahrt, mit dem Gedanken an seine Lebensbestimmung, und an sein Lebensverhältniß zum Urleben — sich selbst für das wahre Leben zu bestimmen vermag. Zu bedenken kommt nur dabei der unglückselige Umstand, daß der Mensch wegen des Abfalls vom Urleben weder in sich den Reiz, noch die Kraft findet, seinen thierischen Trieb zu erleuchten und zu zügeln. Er bedarf darum dazu außer der göttlichen Gnade der Unterstützung von außen, und zwar der Unterstützung,

vermöge welcher er an das Thierische, Unsinnige und Sündliche seines selbstsüchtigen Strebens einer Seits, und an das, was die Gottheit will und was sie für ihn gethan hat, anderer Seits aufmerksam gemacht wird. Wenn nun dem Menschen diese Unterstützung nicht zu Theil werden sollte, was wird und muß die nothwendige Folge sein? Der thierische Trieb wirkt ungestört fort und nimmt bei zunehmender Kraft den Verstand selbst in Sold. Dann hat aber auch die Ausartung des verständigthierischen Triebes keine Grenzen mehr, als in wieferne sie äußere Gesetze der Polizei oder des öffentlichen Wohlstandes ihr setzen. Dieser Zustand ist, wie die Journale von Paris selbst davon uns eine Schilderung geben, in Frankreich schon größtentheils eingetreten. Ueber einen ähnlichen Zustand, wenn gleich in einem geringeren Grade, ertönt denn auch bei uns die Klage. Fragen müssen wir, ob und wie denn aber eine solche Gottesvergessenheit statt habe, welche als des Uebels Grund angesehen werden muß? Um dieß klar einzusehen, müssen wir auf die vorige Zeit einen Rückblick werfen, wo der Zustand noch nicht so beklagenswerth statt fand.

Es war eine Zeit, wo ein heiliger Schauer, den der Priester dem, ohne besondere Kenntniß seiner Selbst und der Natur, ruhig fortlebenden Sterblichen durch die Vorhaltung eines in die Ewigkeit fortbelohnenden und strafenden Gottes einflößte, den allgemeinen Lebenstrieb im Menschen zum Rechten und Guten leitete. Allein es ist auf diese Zeit eine andere gefolgt, wo der Mensch es wahrnehmen sollte, daß er, ohne Kenntniß seiner und der Natur, nur in gutmüthiger Halbmenschheit — oder Kindheit fortlebe; da drängten unberufene Menschenlehrer

sich in Menge ein, welche den Menschen aufklären zu müssen wähnten. Ohne den einzigen wahren Punkt der Menschenaufklärung, nämlich die Idee des — Menschen-Lebens in Gott, erschaut zu haben, und daher auf eine religiösbildende Menschen-Belehrung zu sinnen, haschten die Aufklärer nur einzelne Vorurtheile als merkwürdige Punkte von Mängeln der menschlichen Erkenntniß auf, und verbreiteten das grelle Licht ihrer Aufklärung nur über diese. Was war aber die Folge von dieser vereinzelten Aufklärung? Es erblickte sich der Mensch bald da, bald dort im Irrthume, ohne auch das Wahre im Gegensatze zu sehen, da ward ihm natürlich sein ganzes Wissen und Glauben zweifelhaft.

Da er auf diese Weise nie zu einer wahren allseitigen Menschen-Kenntniß gelangte, so ward die Sache schlimmer, als vorher. Denn die vereinzelten Aufklärungen störten nicht nur das Verhältniß der nöthigen und leitenden Gesammt-Kenntniß der Menschen-Bestimmung, sondern erregten auch allseitige Zweifel, reizten den Dünkel, verstärkten die Aufklärungs-Sucht und veranlassten eine moralische Gleichgültigkeit. So kam es denn natürlich, daß sich bald hier, bald dort abentheuerliche Ausbrüche der Aufklärung zeigten *). Diese Ausbrüche dehnten sich endlich so weit aus, daß man weder bürgerliche, noch kirchliche Ordnung mehr für heilig ansah, sondern nur als menschliche Zwangs-Anstalten betrachtete.

---

*) Herr geistl. Rath Salat hat dies in jener Zeit zuerst aufgefasst, und mit seiner Schrift: Auch die Aufklärung hat ihre Gefahren, zu warnen gesucht. Allein diese Warnungen waren auch vereinzelt, wie die Aufklärungen. — Vor der Aufklärung selbst musste gewarnt werden.

Die Person des Regenten unterlag der Zensur der Gelehrten, Gesetz und Verordnung der Kritik der Aufklärer, der Staat dem Urtheile der Philosophen, das sich auf das Prinzip der Gleichheit und Freiheit stützte. Auch das Verhältniß der Kirche ward vor dem Tribunale der Aufklärung gerichtet. Der Priester galt den Aufklärern nur für das Trugbild zum Einschüchtern und Zügeln der Schwachen, seine Predigt für langweilige Faselei, Unsterblichkeit und Ewigkeit für leere Träume und Schreckensbilder. Die Forderungen des blinden Lebenstriebes, Eigennutz, Herrschsucht und thierischer Genuß galten nun für Bedingungen des Menschen-Lebens, die Befriedigung derselben auf Unkosten Anderer für — Klugheit. Die dabei nöthige Verwahrung gegen Ansprüche und Anfechtungen für — Politik.

Der Verstand in die Dienste der Sinnlichkeit getreten, warf sich als Egoismus zum Regenten des Lebens auf. Der Gedanke an Gott, als Regenten des Lebens, das ist, die fruchtvolle Vorstellung über des Menschen Lebens-Verhältniß zu ihm, blieb außer dem Bereiche der menschlichen Gedanken.

Wie soll nun hier geholfen werden? Wohlgemerkt! es soll durch Unterricht die Bildung einer Generation bewirkt werden, welche durch die eine Gesammt-Kenntniß des wahren Menchen-Lebens in Gott nur nach diesem Leben strebt, und sich selbst verabscheuen — muß, wenn sie nicht das wahre Menschen-Leben lebt. Der Mensch muß in sich selbst gedrängt werden, um sich zu erkennen im Vergleiche mit dem Thiere, um zu schauen seine Höhe in der Reihe der Wesen, zu fühlen seinen Werth, zu erwägen seine Bestimmung. Er muß

ferner zur Ueberzeugung gedrängt werden, daß sein Leben nur durch die Verbindung mit Andern seines Gleichen bedingt sei, um zu erkennen, sowohl das gleiche Recht von Allem, als auch die regelmäßige Form der Verbindung, in welcher die verschiedenen Verhältnisse der Einzelnen als untergeordnete Bedingungen zum Bestehen des Ganzen verschmolzen erscheinen. Er muß zu der Einsicht gelangen, um zu schauen das herrliche Bild menschlicher Zusammenstimmung und Zusammenwirkung, und so in sich zu verspühren die heiße Gluth der Regenten- Vaterlandes- und Menschenliebe. Er muß gereizt werden, zu schauen den Geist, entgegen dem Triebe der Natur, um sich zu bemächtigen des einen Gedankens dessen, der beider Reiche Vereinigungspunkt und Urquelle ist. Er muß zu der Einsicht und Ueberzeugung gebracht werden, daß im Moralischen wie im Materiellrechtlichen eine strenge Gerechtigkeit walten müsse. Er muß durch die Erkenntniß der Sünde und der Straffälligkeit auf den erhebenden Gedanken der Welterlösung durch Jesu geleitet werden. In diesem lebendigen Gedanken muß der Mensch einer Seits die Thorheit und Eitelkeit seines Lebens, und andrer Seits seine Beruhigung, seinen Trost, seine Hoffnung, seine Stütze finden. Allein All dieß kann nur durch den — Unterricht vom Grund aus bewirkt werden *).

---

*) Der Unterricht kann daher nicht mit den Lehren des Katechismus beginnen; ja es kann keine trügerischere Täuschung gedacht werden, als der Gedanke mancher Demagogen: die Gunst des Volks und ruhige Unterwerfung desselben auf die Weise zu gewinnen, daß man ihm die Altäre wieder baut, welche die Aufklä-

Der göttliche Weise spricht darum so schön und wahr: So wie dein Körper übel daran ist, wenn dein fleischlich Auge nicht richtig zu sehen vermag, so steht es auch mit deinem ganzen Leben schlimm, wenn dein geistig Auge dir nicht zur vollkommenen Leuchte dient.

Dieses innere Auge des Geistes gerade an den Gegenständen, die es sehen soll, wohl zu üben, die falschen Richtungen, die es früher etwa genommen hat, umzukehren, die nachtheiligen Vorstellungen und Vorurtheile, die daraus entstanden sind, zu verdrängen, die Einseitigkeit des Blickes zu verhindern, den Egoismus zu unterdrücken, Gemeinsinn zu erzeugen, Vaterlandsliebe zu wecken — Menschen-Liebe durch Gottes-Liebe zu erregen und anzufachen, dieß muß das Ziel des Menschen-Erziehers sein. In einem so gestimmten Gemüthe können religiöse Begriffe den Sinn finden, heilige Sentenzen Wurzel schlagen, Andachts-Uebungen Frömmigkeit erregen, Predigten im Menschen die glühendsten Vorsätze zur Tugend entflammen.

Diese Befähigung für das Höhere, Himmlische,

---

rung zertrümmerte, und ihm wieder Sang und Klang gestattet, den die Aufklärung verspottet hat; denn der Pöbel ahnt Schwäche und wird trotzig. Eben so kann es auch für den gutmüthigen Religionslehrer keine größere Selbsttäuschung geben, als die: die bessere Sitte durch Auswendiglernen heiliger Bibelsprüche erzielen zu wollen; denn die Zeit muß erst wieder hergestellt werden, wo ein solcher Spruch bei dem fromm gestimmten Gemüthe eine heilige Wirkung hervorbringt, und diese kann nur gewonnen werden, wenn vom Menschen der Sinn gefaßt wird, und um diesen zu fassen, muß die Seele des Menschen vorbereitet und befähigt sein, die positiven Wahrheiten der Religion zu glauben und aufzunehmen.

Göttliche kann aber dem Menschen nicht von Außen angeeignet werden; sondern der Mensch muß durch sich selbst, durch eigene Anschauung seiner und der Natur, durch eigenes Erkennen seiner oder seines Geschlechts im All, durch eigenes Ergreifen und Festhalten der Idee des Göttlichen, das Vorstellen und Wollen seines wahren Lebens in seiner Seele erzeugen. Ihm stufenweise immer mehr zu dieser Höhe und Stärke zu verhelfen, ist das Ziel einer wahren Unterrichts-Methode; die stete Benützung des Lebens-Triebes und des Lebens-Strebens zur neuen Thätigkeit, ist der Weg, den sie einschlägt.

Wir schreiten nun zum weiteren Versuche dieser Vorbereitung.

§. 95.

Die zum Verschließen geeignete Thür gewährt die Veranlassung zur Uebung in den Begriffen — Eigenthum, Diebstahl, Raub.

Wir haben vorhin die Thüre näher angeschaut und daran Schloß und Bänder von Eisen betrachtet. Warum mögen die Leute wohl die Thüren so gut mit Schloß und Bänder verwahren? Damit kein Fremder hineingehe. Wer darf denn hineingehen? Die Leute, welche hinein gehören. Wer gehört denn ins Haus, der, dem es selbst gehört, oder ein Anderer? Der, dem es gehört. Wie kommt es denn, daß einigen Leuten ein Haus gehört, so daß sie sagen: Mein Haus? Nicht wahr, das weißt du noch nicht? Der Lehrer fragt einen Schüler, dessen Vater das Haus von seinem Vater hat: das Haus dei-

nes Vaters war deinem Großvater. Wie dein Großvater gestorben ist, hat es dein Vater bekommen, und hat Nichts dafür gegeben, und da sagt man: er hat es? — Geerbt.

Wenn aber dein Großvater deinem Vater es noch, wie er gelebt hat, ohne Geld dafür zu verlangen und zu erhalten, gegeben hätte, wie sagte man da? Er hat es ihm geschenkt. Wenn aber einer, der kein Haus geerbt und keines geschenkt bekommen hat, in einem Hause wohnen will, was muß wohl der thun? Darf er nur für sich in ein Haus ziehen, oder muß er erst dazu Erlaubniß haben? Er muß Erlaubniß haben. Werden ihn aber die Leute umsonst darin wohnen lassen, oder wird er dafür bezahlen müssen? Du zauderst, so höre: wenn einer selbst kein Haus hat, so geht er zu einem Andern, der eines hat, und es nicht braucht, und verlangt es von ihm zur Wohnung, verspricht ihm aber dafür Geld zu geben. Hierauf überläßt es ihm der Andere; wem ist nun das Haus? Dem, der es nun für Geld bekommen hat. Wohl! Was hat also der gethan, der das Haus für Geld genommen hat? Er hat es gekauft. Wohl! und der andere, der es ihm für Geld erlassen hat, was hat denn der gethan? Er hat es — verkauft.

Wenn aber einer nicht so viel Geld hat, um eines zu kaufen, oder keines zu kaufen findet, und doch in einem Hause wohnen will, was thut wohl der? Er geht zu einem, der eines besitzt, und worin er noch Platz hat, und bittet ihn, ihm die Wohnung darin zu gestatten, und verspricht ihm dafür auch Geld. Hat er das Haus gekauft oder gemiethet? Wie heißt nun das

Geld, das er dafür bezahlt? Miethgeld. Einer, der also ein Haus geerbt, geschenkt bekommen, oder gekauft hat, dem gehört es, oder es ist ihm eigen, oder es ist sein Eigenthum, oder man sagt, er ist Eigenthümer. Die Leute, die darin aber nur in der Miethe wohnen, sind? — Miethsleute.

Wenn also einer kein Haus geschenkt bekommen, geerbt, oder gekauft, oder gemiethet hat, darf der in ein Haus gehen, ohne daß es ihm erlaubt wird? Nein. Und wenn er ohne Erlaubniß hineinginge, dürften ihn die Leute nicht hinausweisen? Ja. Und hat der, der ohne Erlaubniß in ein fremdes Haus gegangen ist, um darin zu bleiben, recht gethan? Nein, unrecht. Haben aber die, die ihn hinausgewiesen haben, recht gethan? Ja, sie haben recht gethan. Wenn nun diese Leute gar keinen in ihr Haus gehen lassen, der nicht hineingehört, thun sie recht? Ja! Aber sollen wir denn dieses auch thun, oder würdest du es auch immer thun, würdest gar Niemanden in dein Haus lassen, der nicht hineingehört, oder — den du nur gerne darin hast? — Du zauderst. Höre! ich will dir einmal etwas erzählen.

Es wird nun dem Zöglinge nach den Grundsätzen der Unterrichts-Weise über Erregung der Einbildungskraft eine Geschichte erzählt, nach welcher einem vom Regen ganz durchnäßten, oder vom Froste erstarrten Knaben von einem andern auch auf Bitten in einem Hause kein Unterstand gestattet wurde, wogegen ein anderer dabeistehender Knabe diesen Armen sogleich gutmüthig mit sich nach Hause zur Mutter führte, um diese für den Knaben um Aufnahme, um trockene Kleider zum Wechsel und um Suppe zur Erwärmung zu bitten.

Der Schüler erschaut nun an dieser Geschichte das — Rechtliche und das Gute von selbst, und weiter bedarf es hiernach Nichts, um den Unterschied der beiden Begriffe zu verdeutlichen, und die allgemeine Menschenliebe auch gegen Fremde — oder Unbekannte zu erregen.

§. 96.

Wenn denn Niemand ohne Einwilligung der Hausleute ins fremde Haus gehen darf, so muß man natürlicher Weise jedesmal, wo man hineingehen will, erst um Erlaubniß bitten. Allein — die Leute sind im Hause, wie kann man mit ihnen reden? Weißt du nicht, welchen schönen Gebrauch man deswegen beobachtet? Man pocht an die Thüre. Brav! und dieß heißt? Ich bitte um Erlaubniß hineinzugehen. Und was wird geantwortet, wenn es die Leute erlauben? — Herein! Wenn denn Kinder, ohne auf diese Weise um Erlaubniß zu fragen, in jedes Zimmer in einem fremden Hause treten, so wird man vielleicht nicht sagen, daß sie böse seien; aber man wird wohl sagen, sie seien unartig, oder sie hätten keine Lebensart, oder sie handelten — unanständig, und folglich — nicht schön. Das wirst du wohl einsehen.

Ich glaube, wir haben bei dem Anblicke der Thüre doch noch einen Punkt übersehen. Sieh, wir haben nur daran gedacht, daß man die Thüre nicht öffnen dürfe, wenn die Leute im Zimmer sind, und haben es sehr unschicklich, unanständig und ungezogen gefunden, wenn man sie ohne Erlaubniß öffnet. Allein es fügt sich öfter, daß die Leute gar nicht zu Hause sind, oder

des Nachts schlafen, was thun sie dann, damit Niemand ohne ihre Erlaubniß ins Haus gehe? Sie versperren die Thüre. Wohl! dann darf aber gar Niemand hinein? Nein. Hast du aber nicht schon von Leuten erzählen gehört, welche entweder bei Tag oder bei Nacht heimlich ins Haus schleichen, um Etwas zu stehlen? Ja. Du weißt doch auch, wie man diese heißt? Diebe. Was treiben nun diese Diebe für ein Geschäft? Sie stehlen. Was thun sie, wenn sie stehlen? Sie nehmen Sachen, die andern gehören. Lassen sie es den Leuten sehen und wissen? Nein, sie nehmen es heimlich. Das Stehlen ist wohl etwas sehr Arges, nicht wahr? Ja. Aber warum? Weil man nichts davon weiß, so kann man sich nicht genug vor dem Stehlen verwahren. Aber wenn nun Jemand eine Thüre oder ein Fenster mit Gewalt einbräche, um Etwas im Hause zu nehmen, so würden die Leute, wenn sie zu Hause wären, sich sogleich widersetzen, nicht wahr? Ja. Allein derjenige, welcher Etwas nehmen will, ist stärker und treibt die Leute zurück, oder er droht, sie zu erschießen, oder zu erstechen, oder todt zu schlagen, nimmt dann die Sachen und geht damit davon. Hat wohl dieser auch gestohlen, oder hat er mehr gethan? Er hat mehr gethan. Wohl mehr, aber wie willst du dieses nennen? Hast du das Wort — Rauben noch nicht gehört? Ja. Hört! wie häßlich das Wort schon klingt. (Der Lehrer spricht Raub und Rauben mit vollem Schalle aus, um gleichsam malerisch das Gewaltsame und Wilde der Handlung anzudeuten, das der Wortschall bezeichnen soll.) Nun das ist das Wort, welches diese That bezeichnet, einem gewaltsam sein Eigenthum

nehmen. Du hast erst vorhin gesagt, das Stehlen sei etwas sehr Böses, aber was sagst du erst vom Rauben? Das ist noch schlimmer. Aber warum? Du zauderst. Sieh, der Dieb greift die Sachen der Menschen allein an; aber was greift der Räuber noch mehr an? Die — Menschen selbst. Stelle dir nun den Schrecken und die Angst vor, welche der Räuber den Menschen einjagt. — Durch die Erzählung einer Geschichte wird die Sache erst ganz anschaulich gemacht. — Du wirst nun selbst sagen, das Stehlen ist etwas Abscheuliches, aber das Rauben ist etwas Gräßliches, und du wirst dich daher in Acht nehmen, Jemandem auch nur eine Kleinigkeit, und wenn es nur eine Spielsache wäre, heimlich oder gar mit Gewalt zu nehmen, weil es, obgleich nur ein kleiner, doch ein Raub ist.

Zweiter Kursus.

Die Bewohner des Hauses.

Kenntniß des Menschen und des Thieres, Kenntniß der Bedingungen des ersten geselligen (Familien-) Lebens.

Einleitung.

Dieser Kursus der Unterrichtsgymnastik ist der wichtigste in der ganzen bisherigen Unterrichtsperiode des Menschen. Man kann mit Recht behaupten: von ihm hängt die ganze zukünftige Bildung des Verstandes und Karakters eines Menschen und folglich sein ganzes Heil des Lebens

ab. Hier ist es, wo der Mensch zur ersten Erkenntniß des Menschen, zum Gefühle seines Werthes und seiner Würde, zur Ahnung einer sittlichen Ordnung in der Welt gelangen muß. Hier ist es, wo der menschliche Geist zum ersten Male seine karakteristische Kraft äußern muß, nämlich in sich zu kehren, und sich selbst anzuschauen.

Hier ist es, wo der eigentliche Grund zur Bürgertugend und Religion gelegt wird. Hier ist es also, wo der Keim der wahren Humanität aus dem Grunde der Seele hervorgelockt werden muß. Lehrer der Jugend! Ueberseht diesen Kursus nicht, wenn ihr Menschen wahrhaft unterrichten und zum vorgesteckten Ziele leiten wollt. Lehrer der Religion! erwägt ihn besonders mit Gewissenhaftigkeit, wenn es euch Ernst ist, dem Menschen eine Religion im Geiste und in der Wahrheit zu lehren, und darum sie in ihm selbst entstehen zu lassen, und ihr nicht, wie bisher einen Katechismus mit euren Erklärungen, Zusätzen und Sprüchen dem ersten Kindesunterricht in der Religion zum Grunde legt *). Und ihr Leiter der Staatsverwaltungen, wenn ihr über Menschen und Bürger zu herrschen wünscht, wenn ihr ihnen Freunde, Wohlthäter und Väter sein wollt, so würdigt euch auch — diesen

---

*) Dem neuen Bamberger katholischen Diöcesan-Katechismus gebührt das Lob, daß er eine vortheilhaftere Vorbereitung zu einem besseren Religionsunterrichte macht, indem er mit der Lehre vom Menschen, und nicht wie seine Vorgänger, mit der Lehre von — Gott, oder gar vom h. Kreuz oder von der h. Schrift oder mit Sprüchen und Liederversen beginnt, wobei das Kind nichts als — Worte lernt!

Uebungskurs eure Aufmerksamkeit zu schenken; denn dann kann er auch den von euch aufgestellten Jugendlehrern als das einzige Mittel empfohlen werden, den Menschen für Staat und Kirche zu erziehen, indem das Familienleben die wahre Grundlage des Lebens im Staate ist.

Erste Uebung.

Aeußere Auffassung des Menschen im Vergleiche mit dem Thiere, Bereicherung der Sprache durch Benennung der einzelnen Theile und Eigenschaften beider.

Vorerinnerung.

§. 97.

Die Unterrichts-Methode des immer ehrwürdigen Pestalozzi schrieb vor, den ersten Unterricht mit dem Menschen zu beginnen. Die Unrichtigkeit dieser Verfahrungs-Weise ist schon von vielen würdigen Gelehrten anerkannt und auch dargethan worden. Doch auch angenommen, daß mit diesem Gegenstande begonnen werden sollte, ist wohl das die zweckmäßige Methode, die menschlichen Körpertheile ihrer Zahl nach auffassen zu lassen? Worauf soll denn der Unterricht des Menschen überhaupt abzielen? — Nur auf die successive Uebung des Anschauungs-Vermögens? Nicht auf die Kenntniß des Lebens? — Folglich worauf soll der Unterricht über den Menschen angelegt werden? Nicht, um sich selbst und darum im Vergleiche mit dem Thiere kennen zu lernen.

Wenn man doch einmal gereizt würde, den Blick aufs Leben der Menschen zu kehren, um von dem einseitigen Verfolgen der successiven Erhöhung des Verstandes-Vermögens abzulassen. Indessen wird man bald wahrnehmen, daß hier das alte Sprichwort die Leitung des Verfahrens gewähren müsse: unum debet fieri, alterum non omitti.

Der Mensch soll sich nicht zur Uebung seines Anschauungs- und Verstandes-Vermögens, sondern zu einem höheren Zwecke kennen lernen; allein dabei soll der untergeordnete nicht als Mittel außer Acht gelassen werden. Damit praktische Schulmänner sich die hierauf abzielende Uebung leichter denken können, wollen wir hier wieder einen praktischen Versuch machen, ohne damit sagen zu wollen, daß dieser die ausschließlich vorgeschriebene Form sei.

Vielmehr wollen wir annehmen, daß geübte Kinderlehrer ihn auch nur zum Winke nehmen, und noch weit herzlicher und anschaulicher mit den Kindern selbst ihn durchführen werden.

§. 98.

Der Lehrer: Wir wollen uns nun einmal in einem Hause — umsehen. Was finden wir für Bewohner in demselben? — Oder sage mir, wer wohnt in deinem Hause? Der Schüler zählt nun alle seine Mitbewohner auf. Wohnt denn sonst Niemand mehr in deinem Hause? Du hast bis jetzt nur an den — Menschen gedacht, sind aber nicht auch Thiere in deinem Hause, und welche? Der Schüler zählt nun auch diese sowohl in seinem, als in andern Häusern auf. Wie vielerlei

Bewohner gibt es also in einem Hause? Zweierlei: Menschen und Thiere.

Du machst also einen Unterschied zwischen Menschen und Thieren? Ja. Kannst du mir auch den Unterschied angeben? — Jetzt zauderst du! So wollen wir denn den Menschen, und dann ihm gegenüber ein Thier nach dem andern anschauen. Welches Thier hältst du für das schönste? Das Pferd. Gut! also das Pferd schauen wir nun an, und ihm gegenüber den Menschen. Zuerst wollen wir sehen, wie sie beide stehen und gehen. Wie steht und geht der Mensch, und wie das Pferd? Du mußt mir die Stellung des Leibes mit Linien hier anzeigen. Der Schüler zieht eine senkrechte Linie, und spricht: so steht und geht der Mensch. Er zieht eine wagrechte, und giebt diese für die Stellung des Pferdes an.

Wenn du also die Stellung und den Gang eines Menschen und eines Pferdes nach Linien bezeichnen willst, so nennst du jene — wie? senkrecht. Und diese? wagrecht.

Der Lehrer fährt nun in folgender Ordnung fort, den Unterschied beider im Einzelnen auffassen zu lassen. Er kommt mit seinen Fragen von der Stellung und dem Gange auf die Beine und Füße *). Wie viel Beine hat der Mensch zum Stehen und Gehen, und wie viele das Pferd? Was hat der Mensch statt der zwei Vorderfüsse? Was hat das Pferd am Ende seines Fußes, was

*) Theils um den Raum zu ersparen, theils, weil auch nicht jederzeit die Antwort des Kindes voraus angegeben werden kann, soll hier nur der Gang der Fragen vorgezeichnet werden.

was der Mensch? Was hat der Mensch am Ende seines Armes? Was am Ende seiner Finger? Was vermag der Mensch mit den Fingern? Was hat das Pferd für einen Kopf, was für einen der Mensch? Was hat der Mensch an seinem Kopfe, was das Pferd nicht? (Der Figur nach). Was für Ohren hat der Mensch, welche das Pferd? Was hat das Pferd für einen Hals, welchen der Mensch? Was hat das Pferd am Obertheile seines Halses, und der Mensch nicht? Was für ein Gesicht hat der Mensch, was für eines das Pferd? Wohin kann der Mensch nach seiner Stellung mit dem Auge sehen, wohin das Pferd nicht? Was hat das Pferd am ganzen Leibe für eine Haut, welche der Mensch? Nehmen wir nun, mein Lieber, ein anderes Thier, z. B. das Rind. Was hat dieses am Ende seiner Füsse vom Pferde Verschiedenes? Was hat es an seinem Kopfe, was das Pferd nicht hat? ꝛc.

Und nun wieder ein anderes Thier — das Schaf. Was hat dieses mit den zwei ersten gemein, und worin ist es verschieden? Die Fragen gehen abermal ins Einzelne, und es werden so alle vierfüssigen Hausthiere nach ihrem Aeußeren durchgemustert, das Anschauungs-Vermögen geübt, durch die richtigen Benennungen der einzelnen Unterschiede die Sprache des Kindes bereichert und berichtigt; aber eben dadurch auch das Unterscheidungs-Vermögen geschärft, die Verdeutlichung der Begriffe gewonnen, und auf solche Weise wird der Zögling gewöhnt, sich in seinem Leben, oder in seiner Welt durchaus mit mehr Aufmerksamkeit umzuschauen, und den Selbstunterricht zu erweitern. Eben darum wird diese Uebung in dem Vergleiche der zweifüssigen Hausthiere mit

den vierfüssigen, und diese und jene miteinander selbst auf gleiche Weise fortgesetzt, bis der Zögling am Ende die vollständige äußere Kenntniß der Hausthiere erhält. Am Ende dieser Uebung werden nun die äußeren Vorzüge des Menschen wieder aufgezählt, aber, damit den Grundsätzen des Unterrichts gemäß keine unnütze oder beziehungslose Uebung vorgenommen wird, so werden denn durchaus, wo möglich, praktische Folgerungen und Bemerkungen für das gesellige Leben des Menschen angebracht. Z. B. über die schöne Haltung des menschlichen Körpers im Stehen, Gehen und Sitzen, über die Reinlichkeit des Gesichts und der ganzen Haut, über die Vermeidung unanständiger Verbildungen und Verzerrungen des Gesichts, über den nützlichen und anständigen Gebrauch der Arme und Hände u. dgl.

Zweite Uebung.

Zum Auffassen der Sprache, als eines zum Theil äußeren, zum Theil inneren Vorzugs des Menschen, und zum leichtern Uebergange ins innere Gebiet der Vorstellungen.

§. 99.

Wir haben nun den Menschen und die Thiere im Hause bloß angeschaut: jetzt wollen wir sie auch hören. Giebt denn der Mensch und das Thier nicht öfter einen Laut von sich? Ja. Sage, wenn das Pferd einen Laut von sich giebt, wie heißt man diesen Laut? Du scheinst das rechte Wort nicht zu wissen: Es wiehert. Der Lehrer geht nun alle bekannte Thierlaute durch, und

sucht für jeden die eigentliche Beziehung und Benennung. Wo aber verschiedene bei einer Thiergattung sich zugleich vorfinden, wird jeder besonders bemerkt und bezeichnet, z. B. das Rind blöckt — brummt und — brüllt. Der Hund — murrt und — bellt ꝛc. Nach den früheren Grundsätzen des Unterrichts hat aber der Lehrer hierbei — so viel als möglich, die Einbildungskraft des Zöglings in Anspruch zu nehmen, damit er ahne, daß zwischen der Wortbezeichnung und dem Begriffe eine Verbindung, eigentlich eine Nachahmung oder Nachbildung (Copie) im Tone statt habe; z. B. in den Worten: Brummen, Murren, Knurren ꝛc. Endlich kommt er auf den Laut, welchen Menschen von sich geben. Er leitet vor Allem das Kind auf die Beschränkung der Thierlaute und die Mannigfaltigkeit des menschlichen Lautes (im Gesang), auf das Mißtönende und Widrige der Thierlaute in der Regel und das Wohltönende der Menschenstimmen, auf den in der Regel einfach hinausgehenden Ruf der Thierstimmen, und das Leichtbewegliche und Veränderliche der Menschenstimme (z. B. im Gesange eines angenehmen Kinderliedchens, das er zum Beweise vorsingt). Erst nach dieser Uebung, vermittelst welcher der Zögling den Vorzug der menschlichen Stimme vor jener der Thiere auffassen soll, kommt er zu dem artikulirten Laute und zur Sprache. Der Lehrer: Aber sieh, der Mensch kann nicht nur mit seiner Stimme steigen und fallen; er kann auch denselben Ton beibehalten und doch einen verschiedenen Laut von sich geben. Der Lehrer spricht nun in demselben Tone die acht Laute, und lässt sie auch sprechen.

Wie viele Veränderungen hast du nun gehört? Zähle (er wiederholt sie), acht. Aber der Mensch kann noch mehr! Der Mensch kann auch diese Laute mit verschiedenen Schallen aussprechen; er darf nur die Stellung seines Mundes immer ein wenig verändern. Nun läßt der Lehrer jeden Schüler die Stellungen mit dem Munde nehmen, aus welchem die Mitlauter mit den Lauten ausgesprochen werden, damit der Schüler durchaus alles selbst finde. Z. B. horch einmal, a und nun am, o und nun or, u und nun ur, i und nun iss, e und nun er ꝛc., und so kannst du noch größere Worte sprechen, und wir wissen, wenn wir sie hören, was du willst, und wenn wir sie sprechen, was wir wollen; nicht wahr? Ja.

Hast du aber je von Thieren Worte sprechen gehört? Nein. Was denn? Nur einen Ruf, oder einen Gesang bei den Vögeln. Doch! höre. Es giebt Vögel, welche Worte sprechen, wie der Mensch. Der Staar, die Elster, der Papagei, was glaubst du mein Lieber, etwa daß sie für sich sprechen, um zu sagen, was sie wollen? Nein! Die Menschen lehren sie einige Worte, und dann sprechen sie immer dieselben. Wissen sie also, was sie sprechen? Nein. Aber wenn du sprichst, was hast du damit vor? Daß Andere wissen sollen, was ich sagen will. Wohl! aber damit wir diesen Unterschied recht einsehen, wollen wir doch, was so ein Vogel spricht, und was wir des Tags nur gewöhnlich sprechen, mit einander durchgehen.

Nun beginnt eine besondere Sprechübung.

Dritte besondere Uebung,

als Sprechübung.

§. 100.

Die ersten Sprechübungen haben einen zweifachen Zweck, erstens den Geist auf den Wortschall und seine Bedeutung aufmerksam zu machen, dadurch seine Thätigkeit anzuregen, und ihn so aufgelegt zu machen, in sich zu kehren; zweitens den Schüler im Sprechen selbst zu üben, das ist, sowohl den Ausdruck für seine Vorstellungen zu finden, als auch die Aussprache zu berichtigen und zu verfeinern. Daß in beider Hinsicht für unsere Lehrer sich ein großes Feld der Uebung mit Anfangsschülern ergebe, lässt sich nun leicht denken. Allein die Frage entsteht, auf welche Weise soll diese Uebung angestellt werden? Nach dem Hauptgrundsatze der Methode: „Stelle den Schüler in sein Leben ꝛc." lässt sich die Antwort leicht geben.

Es muß dasjenige, was der Schüler in seinem alltäglichen Leben spricht, aufgefasst, und so ihm gleichsam zur Anschauung gebracht, oder er muß aufgefordert werden, sich in seinem eigenen Sprechen anzuschauen, d. i. zu vernehmen.

Doch soll hier keine Ordnung Statt haben? Allerdings; nur hüte man sich bei dieser Uebung eine Ordnung in feststehenden Formen vorzuzeichnen; denn gerade hier muß dem leichtbeweglichen Geiste der freieste Spielraum gelassen werden, sonst läuft man so leicht Gefahr, daß anstatt einer zweckmäßigen Geistes-

übung nur ein nach und nach auswendig gelernter und mechanisch vorgebrachter katechetischer Dialog vor sich geht. Die natürliche Ordnung des Ganges ist folgende:

A) Nach der Zeiteintheilung in Vormittag, Mittag und Abend.

B) Nach der Absicht des Sprechens — anzugeben

a) was man wünscht,
b) was man will,
c) was man wahrnimmt (sieht oder hört),
d) was man thut,
e) was man empfindet,
f) was man denkt.

C) Nach der Art und Form der Sprache,

a) Frage und Antwort,
b) Angeben, oder Urtheilen und Erzählen,
c) Ausrufen, Rufen, Gebieten.

D) In Hinsicht auf Veränderung der Worte nach Zahl und Zeit.

Wohlgemerkt: daß hier keine grammatische Rechtfertigung oder Erläuterung gefordert, sondern lediglich der Gebrauch angeführt werde.

Um nun auch hier wieder zum leichtern Verstehen einen Wink *) zu geben, wollen wir hier wenigstens den Versuch zu dieser Uebung machen.

---

*) Es muß öfter wiederholt werden, daß zur vollständigen Ausführung dieser Ideen ein besonderes Buch für Mütter, oder ein Schema der Praxis für Anfangslehrer nöthig sei, welches hoffentlich bald von einem gewandten praktischen Lehrer verfertigt werden wird. — Der

§. 101.

Der Lehrer. Mein Lieber! Wir wollen, damit wir leicht übersehen können, was wir des Tages sprechen, unsern Tag eintheilen. In wie viele Theile wollen wir ihn theilen? Der Lehrer leitet den Schüler auf die zwei Haupttheile Morgen und Abend. Die Mitte ist „der Mittag," und das Ende „die ankommende Nacht." Nun wollen wir uns selbst fragen, was wir eigentlich immer einander sagen wollen.

Wenn du frühe erwachst, so fängt auch dein Reden an, nicht wahr? Sch. Ja. L. Was sprichst du da zuerst zu deinen Aeltern und auch zu Andern? Sch. Guten Morgen! L. Wohl! aber siehe, der Vogel spricht auch guten Morgen, und du sagtest, zwischen deinem Reden und dem Reden des Vogels sei ein großer Unterschied; denn du sagtest, der Vogel wisse nicht, was er sage, und sage darum immer dasselbe, allein du wüsstest, was du sagtest und sagtest nicht immer dasselbe, nun zeige doch, daß du Recht hast. Sprich, was willst du mit dem — guten Morgen? Willst du bloß Etwas nennen oder ausrufen, oder willst du sagen, was du weißt, oder wünschest? Sch. Was ich wünsche. L. Wohl! So setze einmal dieses Wort hinzu, wodurch du dich näher erklärst. Sch. Ich wünsche einen guten Morgen. L. Was wünschest du, wenn du einen guten Morgen wünschest? Du sinnst jetzt. Höre! Der Vogel spricht

---

Lehrer Offinger zu [Bamberg wird wahrscheinlich bald diesem Bedürfnisse abhelfen.

auch — guten Morgen; aber er spricht es den ganzen Tag fort, sag mir daher, wann sprichst du guten Morgen, und zu welcher Zeit sprichst du es nicht mehr? Sch. Nur Vormittags. L. Du wünscheſt also Jemand, daß die Zeit Vormittag gut für ihn sei? Sch. Ja. L. Was könnte denn den Leuten begegnen, daß diese Zeit nicht für sie gut wäre? Du besinnst dich? Höre. Wenn dein Vater oder deine Mutter Vormittag krank würde, oder wenn er sich am Körper beschädigte, oder wenn er sich ärgern müßte oder unzufrieden mit dir wäre; wäre dieß ein guter Morgen für ihn? Sch. Nein! L. Was wünscheſt du also, das von ihm entfernt bleibe, und folglich was, das ihm widerfahren soll? Der Schüler muß nun zur Uebung des Sprechens selbst alles Einzelne vorbringen. Auf diese Weise nimmt nun der Lehrer nach der Zeiteintheilung die Wünsche durch.

§. 102.

Denselben Gegenstand des Sprechens nimmt er auch zum Stoff der Uebung nach der Form der Sprache. Z. B. Wenn der Vogel auch gelernt hat: Ich wünsche dir einen guten Morgen, so wird er stets dasselbe sagen, wenn auch viele Leute um ihn stehen; was sprichst aber du? Sprichst du auch Dir, oder wie sprichst du? Der Wink mag nun hinreichen, um einen verständigen Lehrer anzuleiten, die Uebung auch durch alle anderen vorgezeichneten Punkte durchzuführen, und ihn zu überzeugen, daß er mittelst dieser Uebung vorzugsweise seine Schüler für seinen Unterricht sich vorbilde.

Vierte Uebung.

Das Anschauungs-Vermögen des Innern.

§. 103.

Der Lehrer läßt nun auch den Vorzug des Menschen vor dem Thiere in der Sprache noch einmal mit aller Wichtigkeit auffassen und fordert den Schüler auf, ob er denn gar keinen Vorzug des Menschen vor dem Thiere mehr denken könne. Auf die Antwort — Nein, benützt der Lehrer nun die Geschichte gleichsam als optisches Medium, durch welches das Innere des Menschen erschaut werden kann.

Er erzählt eine Geschichte aus der Kinderwelt, in welcher Mensch und Thier unter derselben Bedingung handelnd vorgestellt werden, und sich die Bemerkung aufdringen muß, daß das Thier erstens sich dumm an sich beweise, oder gar keinen Verstand verrathe, zweitens auch wohl nicht anders handeln könne, — seine Triebe nicht einzuhalten und zu überwinden vermöge, sondern von ihnen überwältigt werde, folglich gar nicht frei handeln könne; dagegen der Mensch Nachdenken, Ueberlegung und folglich Verstand beweise, auch gar nicht von seinem Triebe zu Etwas gezwungen werde, sondern vielmehr ihn unterdrücken könne. Die Geschichte, die jedoch jeder Lehrer nach seinen individuellen Verhältnissen auf eine andere Weise modifiziren muß, wird immer folgende Hauptzüge haben müssen: Kinder kommen in ein Zimmer,

wo Eßwaaren aller Art stehen. — Sie sind durch vorgängige starke Bewegung im Spiele hungrig geworden, haben daher große Begierde, hier zuzugreifen und sich wieder zu laben. — Der Anblick und der Geruch der Speisen ist einladend — der Appetit und Hunger dringen zum Genuß — keine gebietende Person hält davon ab, ja es ist gar keine zugegen. — Furcht bleibt also auch ferne.

Man ist im Begriffe zuzugreifen. — Doch ein gutes Kind von der kleinen Schaar ruft nun: halt! und alle halten ein, und sehen den rufenden Knaben an. — Er erinnert nun die Hungrigen an den Gedanken: was nicht dein ist, das rühre nicht an, und sie erkennen alle die Wahrheit seiner Rede. — Allein ein paar Knaben, welche im Spiele zu sehr getobt hatten, und zu hungrig geworden waren, schützten ihren großen Hunger vor, und behaupteten, sie müssten Etwas essen. Der gute Knabe aber rief nun diesen zu: schämt ihr euch nicht, daß ihr euren Hunger nicht unterdrücken und überwinden könnt? Seid ihr wie die Hunde und Katzen? Auch mich hungert es sehr, und ich möchte gern essen; aber ich kann doch warten, bis ich Etwas bekomme. — Kommt, gehen wir, bis die Aeltern kommen, dann werden wir schon Etwas erhalten. Da sahen denn alle ein, daß er Recht habe; sie überwanden ihren Hunger,

gingen hinaus und warteten auf die Zurückkunft der Aeltern, die sich entfernt hatten.

Das Thier, was in der Geschichte gegenüber gestellt wird, kann nur der Hund sein. Er ist es, welcher stets den Umgang mit Menschen genießt, ist es auch, dem man an und für sich, und besonders auch deswegen am meisten Verstand zutraut. — Er ist es auch, der wegen seiner dem Menschen mißfälligen Handlungen am meisten gezüchtigt wird. Von ihm lässt sich also vorzugsweise erwarten, daß er das Unrechtthun meide. Doch das arme Thier vermag sich nicht davor zu bewahren, und darum auch nicht vor empfindlichen Züchtigungen zu hüten. Der gute Pudel, sonst ein sehr geschickter, und wie man glaubt, verständiger Kerl, schleicht sich auch in dasselbe Zimmer, verkriecht sich aber unter die Bank, wird nicht wahrgenommen, und bleibt. Kaum sind die Kinder abgegangen, tritt er hervor, gereizt von dem Geruche der Speisen (Hunger hat er keinen, denn er war kurz vorher erst gefüttert worden), lässt er sich von seinem Appetit hinreißen, zu naschen. Zwar hat er darüber schon die schmerzlichsten Züchtigungen ausgestanden, und er sollte doch daran sich erinnern und denken, daß es ihm wieder übel gehen werde, wenn er nascht; allein es hilft nichts — der Appetit reißt ihn hin — er nascht, und wirft noch dabei allerlei Geschirre herab, die zerbrechen. L. Sage mir, mein Lieber, was denkst du von dem Hunde, kann er wohl nur ein Bischen Verstand haben? — Du denkst doch wohl, wie es ihm wieder gehen wird, nicht wahr? Aber sieh! er dachte nicht daran. Ja, er wusste sich nicht

einmal in Acht zu nehmen, um bei dem Naschen nichts zu zerbrechen. Aber erinnere dich dagegen an den guten Knaben; was dachte dieser, als er mit den übrigen Kindern gern Etwas gegessen hätte? Sch. Er dachte, daß es nicht recht sei. L. Was haben nun die Kinder bewiesen, das sie thun können, und der Hund, das er nicht thun kann? Sch. Jene haben bewiesen, daß sie denken konnten, was recht oder unrecht sei; dieser aber beweist, daß er gar Nichts dachte; denn er dachte nicht einmal an die Schläge. L. Doch er muß sich an die Schläge erinnert haben, denn siehe, kaum war die Mutter bei ihrer Zurückkunft in dieses Zimmer getreten, da fuhr er, voll der Angst, zur Thüre hinaus. Glaubst du daher nicht, wenn er seinem Appetit hätte widerstehen können, daß er's würde gethan haben? Sch. Ja freilich. L. Aber denke dir auch erst die — Begierde, mit der er über die Speisen herfiel. Er sah nicht einmal darauf, was alles herunterfallen konnte, und warf daher auch alles Geschirr mit herab. War der arme Hund wohl nicht ganz von seiner Begierde abhängig, da er sich so von ihr hinreißen ließ? Sch. Ja freilich. L. Er konnte daher gar nicht anders handeln, so wie die Katze, wenn sie etwas flattern sieht, darauf zufährt, wenn man ihr auch wehrt. Aber denke dir dagegen die guten Kinder, sie hatten so großen Hunger. Der Hunger trieb sie auch zum Essen. Der Anblick der Speisen und der Geruch reizte sie, und — sie überwanden ihren Hunger und gingen davon. Waren denn diese auch von ihrer Begierde abhängig oder — mußten sie ihr

folgen? Sch. Nein, sie thaten ja das Gegentheil. L. Wer also, das Thier oder der Mensch ist Herr über seine Begierde, oder kann sich selbst fest vornehmen, wenn es zu thun ihm die Lust ankommt, das Thier oder der Mensch? Sch. Der Mensch. L. Wer aber seinem eigenen Willen folgen kann, hat der gezwungenen oder freien Willen? Sch. Einen freien Willen. L. Was hat demnach der Mensch für einen Hauptvorzug vor dem Thiere? Sch. Er hat einen freien Willen. L. Zwei Hauptvorzüge sind es also, welche der Mensch vor dem Thiere hat, die man nicht sieht, die er aber nur durch sein Handeln beweist, welche sind sie? Sch. Verstand und freier Wille. L. Sind dieß äußere oder innere Vorzüge? Sch. Innere, weil man sie nicht wie die ersten sehen kann. L. Aber diese Vorzüge hast du und jeder Mensch, nicht wahr? Sch. Ja. L. So gehören wir denn als Menschen alle zusammen, wie die Thiere von jeder Gattung? Sch. Ja. L. Sollen wir Menschen daher nicht auch alle zusammen einander gut sein? Sch. Ja. L. Wenn wir nicht einander gut sind, ist dieß nicht eine große Schande für uns vor den Thieren? Denn siehst du nicht, wie alle Thiere von einer Gattung sich zusammen halten (Beispiele); und die Menschen, die noch dazu so vortreffliche Wesen einer Gattung sind, sollten die sich nicht zusammen halten? Sch. Ja freilich. L. Was sagst du daher von denen, die den Menschen — ihres Gleichen, nicht nur nicht gut sind, sondern ihnen sogar Böses thun? Sch. Es sind böse Menschen. L. Ja freilich sind es böse Menschen; allein verdienen sie denn dafür nicht eine Strafe? Denn

siehe, der Hund und jedes andere Thier wird gestraft, wenn es etwas Unrechtes thut. Sch. Der Mensch verdient auch Strafe. L. Der Mensch, sagst du, verdient auch Strafe; also verdienen beide gleiche Strafe? Sch. Ja. L. Du erinnerst dich also nicht mehr, daß das Thier nicht anders handeln kann? Sch. Ja. L. Verdient also das Thier wirklich Strafe, wenn es etwas Böses thut? Sch. Nein. L. Aber der Mensch? Sch. Ja. L. Warum dieser? Sch. Er hat Verstand und freien Willen, er kann also denken, was Recht und Unrecht ist, und das Rechte thun und das Unrechte lassen. L. Wenn das Thier Unrechtes thut, liegt denn die Schuld an ihm? Sch. Nein. L. Aber wenn der Mensch Unrechtes thut, wer hat die Schuld? Sch. Er selbst. L. Glaubst du daher, daß man die Thiere straft, wenn sie etwas Unrechtes thun? Sch. Ja. L. Das wäre doch ungerecht, und die Menschen sollen und werden doch auch gegen die Thiere nicht ungerecht sein. Sie müssen also dabei eine andere Absicht haben. Du hast selbst gesehen, das Thier kann sich gegen seine Begierden nicht zurückhalten; allein wenn man ihm mit Schlägen droht, geht es da nicht zurück? Sch. Ja. L. Jetzt wirst du einsehen, warum die Menschen das Thier schlagen, wenn es etwas Unrechtes thut. Wollen sie es strafen, oder ihm Furcht einjagen, damit es das Unrechte nicht mehr thue? Sch. Ihm Furcht einjagen, damit es dasselbe nicht mehr thue.

Fünfte Uebung.

Zur besseren Begründung der Begriffe von Eigenthum, Vertrag und anderer dießfalls in der alltäglichen Sprache vorkommenden Ausdrücke, dann zur Begründung der Vorstellung von der sittlichen Ordnung in einer Familie.

§. 104.

Lehrer. Gestern haben wir mit einander darüber gesprochen, daß die Menschen Verstand und freien Willen haben. Wenn einer freien Willen hat, so kann er thun, was er will, nicht wahr? Sch. Ja. L. Aber wie sieht es aus, wenn mehrere Menschen zusammen sind, z. B. wie im Hause, — diese haben nun alle ihren freien Willen, nicht wahr? Sch. Ja. L. Sie können also thun, was sie wollen? Sch. Ja. L. Und wer einen freien Willen hat, kann auch Sachen und Thiere, die keinen freien Willen haben, gebrauchen, nicht wahr? Sch. Ja. L. Aber sprich, wenn nun ein Mensch dazu kommt, und die nämliche Sache auch gebrauchen will, z. B. zwei Menschen, die zusammen wohnen wollen, gehen mit einander spazieren, und der eine sieht einen Platz mit Obstbäumen besetzt, die gehörten noch keinem andern Menschen. Er könnte sie also für sich gebrauchen, nicht wahr? Sch. Ja. L. Allein, der mit ihm geht, wird der sie nicht auch für sich haben wollen? Sch. Ja. L. Nun wollen aber zwei freie Menschen die nämliche Sache; was kann und wird es nun abgeben?

Sch. Sie werden mit einander in Streit gerathen. L. Ja wohl! Allein der Streit könnte zuletzt auch in Schlägerei ausarten, nicht wahr? Sch. Ja. L. Und wer müsste denn wohl unterliegen? Sch. Derjenige, der nicht stark genug wäre. L. Wäre aber dies recht? Sch. Nein. L. Wie soll nun das Ding gehen, damit sie beide die Sache mit freiem Willen gebrauchen und gut beisammen bleiben? Du sinnst? — Wie wäre es denn, wenn einer so gescheid wäre, und sagte zum andern: du! wir wollen uns mit einander vertragen, und daher wollen wir mit einander ausmachen, was und wie viel ein jeder von uns von dieser Sache haben soll, und das thun sie auch. — Sage mir nun, gebrauchen nicht beide ihren freien Willen? Sch. Ja. L. Können so nicht beide die Sache ungestört gebrauchen und gut zusammen sein? Sch. Ja. L. War das von beiden nicht recht gescheid? Sch. Ja. L. Sie haben also Etwas mit einander ausgemacht, damit sie sich zusammen — vertragen, nicht wahr? Sch. Ja! L. Wie wollen wir daher das, was sie gethan haben, besser heißen, als sie haben — einen Vertrag gemacht? Sch. Nicht wohl besser. L. Doch wir könnten noch ein recht gutes Wort gebrauchen. Höre! Nicht wahr, das, was diese beiden mit einander ausgemacht haben, muß fest ausgemacht bleiben; es darf also nicht mehr von einem abgeändert werden? Sch. Nein. L. Es kann also betrachtet werden, als wie eine verschlossene Thüre, die man nicht mehr aufschließen kann? Sch. Ja. L. Könnte man daher nicht auch recht schön sagen, — anstatt Vertrag machen, Vertrag schließen? Sch. Ja. L. Wenn nun der Vertrag geschlossen ist, da ist nun auch Jeder gleichsam mit

ver=

verbunden, nicht wahr? Sch. Ja. L. Daher kann man auch recht schön sagen: Er hat eine Verbindlichkeit eingegangen; wie findest du diesen Ausdruck? Sch. Richtig. L. Sage nun selbst, wie schön ist es, Verträge schließen, und so zusammen leben? Sch. Sehr schön und gut. L. Wenn aber die Sachen so gut mit einander ausgemacht werden, so gehört die eine Sache dem einen, und die andere dem andern, oder sie ist dem andern oder jenem — eigen, oder sein Eigenthum, nicht wahr? Sch. Ja! L. Darf also von keinem andern angetastet werden? Sch. Nein. L. Aber der Eigenthümer darf auch von keinem andern gestört werden, er mag sein Eigenthum gebrauchen, wie er will, nicht wahr? Sch. Nein. L. Und muß auch keinen etwas davon reichen, wenn er nicht will? Sch. Nein. L. Aber sage mir, auf diese Weise würde doch wieder ein jeder für sich bestehen wollen, und die Leute würden nicht so gut beisammen sein, wenn jeder mit Eigensinn nur sein Eigenthum für sich allein gebrauchte; denn denke dir, der eine hätte an etwas Mangel, der andere an etwas Ueberfluß, — und so auch wieder dieser an etwas Mangel und der andere Ueberfluß, — jeder wollte aber nur sein Eigenthum gebrauchen. Wäre denn dieß ein gescheides, wahrhaft gutes Zusammensein? Sch. Nein! L. Wäre es denn nicht gescheider und besser, wenn die Menschen, die zusammen wohnen wollen, auch in Allem einander so unterstützten, daß alle wohl bestehen und zufrieden leben könnten? Sch. Ja freilich. (Durch Beispiele wird nun diese vielseitige Unterstützung erklärt, und vor Augen gehalten, damit das Kind sich ganz der Idee des guten Familien-

lebens bemächtige.) L. Wenn aber mehrere zusammenleben wollten, da müsste denn wohl unter ihnen eine recht gute dauerhafte Ordnung herrschen, sonst würde es immer wieder Zwist, Uneinigkeit und Hader geben, nicht wahr? Sch. Ja freilich. L. Wie sollte das möglich sein, wenn ein Jeder anordnen wollte, was geschehen soll, oder wenn Einer nur anordnete? Sch. Wenn Einer nur anordnete. L. Da hast du wohl Recht; aber sage, wird wohl dieser nicht der gescheideste und der beste unter allen sein müssen? Sch. Ja freilich. L. Wenn es nun so ist; wie müssen denn die andern gegen ihn sein? Sch. Sie müssen ihm in Allem folgen. L. Wohl! aber sollen sie denn nicht auch alles glauben *) was er sagt, denn wenn er der gescheideste ist, so weiß er ja auch das Wahre? Sch. Sie müssen ihm auch alles glauben. L. Nicht auch, wenn er etwas verspricht, alles Vertrauen auf ihn setzen? Sch. Ja, sie müssen auch alles Vertrauen auf ihn setzen, weil ers gut meint. L. Wenn dieser gescheide und gute Mann unter den Zusammenlebenden die Ordnung hält, und für das beste Leben

---

*) Einer der wichtigsten Punkte, die Begründung des Glaubens als Basis der positiven Religion, der in den frühern Auflagen übersehen wurde, findet hier statt. Die drei sogenannten Kardinaltugenden, Glaube, Hoffnung und Liebe sind auch der menschlichen Seele eingeborne Stimmungen, als Bedingungen des wahren Menschenlebens. Der Mensch kann nicht alle Wahrheit erkennen, und wer sich diese vollkommene Kenntniß einbildet, ist ein Thor, weil ihn auch die Erfahrung nicht zurecht weist, daß außer ihm noch andere auftreten, welche ein besseres Wissen behaupten. Daher glänzt an dem wahren Weisen auch die Tugend der Bescheidenheit. In dem Menschen liegt ursprünglich auch die Stimmung dieser Bescheidenheit, so wie in seiner Eigenliebe der Hang zur Rechthaberei. Es muß darum jene Stimmung frühzeitig angeregt werden, damit diese Untugend

sorgt, was verdient er außer dem Gehorsam und dem Vertrauen noch mehr? Du zauderst mit der Antwort? Sag, was sind wir dem schuldig, der uns etwas Gutes erweist? Sch. Dank. L. Wohl, aber wenn ers durchaus gut mit uns meint, uns also lieb hat, werden wir ihm nicht auch Liebe schuldig sein? Sch. Wir werden ihn freilich auch lieb haben. L. Denkst du wohl daran, daß du in dieser angenehmen Lage, in deinem Hause dich befindest? Du besinnst dich? Du, deine Geschwister und Dienstboten, ihr lebt im Hause zusammen. Wer sorgt für die Ordnung unter euch, wer für euer aller Wohl? Sch. Der Vater. L. Was fühlst du nun, dem Vater schuldig zu sein? Sch. Gehorsam. L. Wirst du nicht auch alles glauben, was der Vater sagt? Nicht auch alles hoffen, was er verspricht, ihn nicht auch über Alles lieben? Sch. Ja freilich. L. Was ist das für ein Kind, welches nicht den pünktlichsten Gehorsam befolgt? Was das für ein Kind, das nicht glaubt, was der Vater spricht, sondern alles besser wissen will? — Was ist das für ein Kind, das auf das nicht achtet, was der Vater verspricht — was ist das für ein Kind,

---

nicht Platz gewinne; denn auf jener beruht in der Folge der wahre hingebende und lebendig thätige Glaube des Christenthums. Diesem seine Grundlage zu gewähren, liegt wohl in dem Prinzipe der Elementarschule fürs Leben, aber die nähere Andeutung der didaktischen Vorschrift wurde übersehen, und dieses Uebersehen zog ihr die Beschuldigung der beschränkten Theologen zu, sie trachte nur dahin, eine Vernunftreligion einzuführen, und den Glauben zu verdrängen, somit das positive Christenthum zu untergraben. O möchten solche Glaubensmänner sich in der Welt umsehen, um zu der Einsicht zu kommen, daß sie mit ihrer Art und Weise, den wahren Glauben zu begründen, in unsern Zeiten immermehr selbst die Gefahr herbeiführen, ihn zu verdrängen.

welches das Gute, was der Vater unnachläſſig ihm vorzeigt, (wird ſpecificirt) nicht erkennt — was für ein Kind, das gar nicht einſieht, daß der Vater alles aus Liebe thut (denn die Kinder können ihm ja nichts entgegen thun), und ihm darum nicht mit aller Liebe anhängt? — L. Jetzt weißt du wohl, wie du gegen Vater und gegen die Mutter, die mit ihm eins iſt, ſein ſollſt, wenn du nicht ein dummes, ein unerkenntliches, ein böſes Kind ſein willſt. Aber du mußt auch noch an die andern im Hauſe denken, mit welchen du zuſammen biſt. Sag mir darum, wie müſſen alle dieſe nun gegen einander ſein? — Du ſinnſt? — Du verſtehſt mich noch nicht recht? So höre: früher haſt du geſagt, die Menſchen ſollten als ſo vorzügliche, zu einer Gattung gehörende Weſen, auch recht gut zuſammen ſein, nicht wahr? Sch. Ja. L. Vorhin haſt du geſagt, es würde gar kein gutes Leben ſein, wenn die Menſchen, welche zuſammen leben, ſo ſehr auf ihr Eigenthum und Recht hielten, nur dasjenige unterließen, wozu ſie verbunden wären — und nichts einem zu Gute thun wollten, wenn ſie nicht müſſten, nicht wahr? Sch. Ja. L. Du haſt darum ſelbſt geſagt, wenn die Menſchen zuſammen leben wollten, ſo müſſten ſie einander unterſtützen, einander helfen: nicht wahr? Sch. Ja. L. Nun ſage, wie ſollten erſt die zuſammen und gegen einander ſein, die in einem Hauſe wohnen und zu einer Familie gehören: Aeltern, Geſchwiſter, Dienſtboten? Sch. Sehr gut. L. Wohl. Es werden nun alle Familien-Liebespflichten und Tugenden, ſo wie die entgegengeſetzten Mängel aufgezählt, ihre Annehmlichkeit und Schönheit in der Beobachtung, eben ſo wie das Häßliche und Nachtheilige des Entgegengeſetzten

dargestellt, und zwar alles nach dem Grundsatze über die Benützung der Einbildungskraft. (Vergl. Unterrichtslehre erste Abtheilung.)

Sechste Uebung.

Zum nähern Unterricht über die Hausthiere, mit besonderen ökonomischen, technologischen und gemüthlich bildenden Rücksichten.

§. 105.

Jüngst haben wir von den Thieren miteinander gesprochen, welche im Hause mit uns wohnen. Heute wollen wir darüber noch mehr miteinander sprechen.

Der Lehrer führt nun die Thiere wieder nach der Reihe auf, und lässt bei jedem, in wie weit es das Bedürfniß seiner Schüler fordert, die ökonomischen und technologischen Vortheile von jedem, oder auch die von einem zu gewährenden Annehmlichkeiten aufzählen. Der Zweck dieser Uebung ist, erstens das Anschauungs-Vermögen wieder mehr zu schärfen, zweitens durch die Erkenntniß der vielseitigen Vortheile der Thiere die Geringschätzung derselben zu verhüten und eben darum nicht nur Mißhandlungen derselben vorzubeugen, sondern auch dem Menschen von Jugend auf eine gewisse Sorge für die Pflege und Wartung der Thiere, eine Art von Dankbarkeit und mittelst dieser eine humane Gesinnung einzuflößen, dadurch aber auch das Wohlwollen für Menschen zu erhöhen; drittens die Sprache des Kindes zu bereichern; endlich es dahin zu bringen, daß es allen von Handwerkern und Künstlern bearbeiteten, aus dem

gekannten Thierreiche entnommenen Stoff, den es an und für sich sieht, in seinem Leben mit bestimmterem und klarerem Bewusstsein anschaut, und auf diese Weise schon auf die Vorstellung einer wechselseitigen Abhängigkeit und Unterstützung geleitet werde.

Nachdem der Kreis der Hausthiere von der Ansicht ihres vielseitigen Nutzens durchgewandert worden ist, wird der Schüler noch auf die schädlichen Hausthiere geleitet, welche gleichfalls, wenn auch wider unseren Willen, im Hause wohnen. Die Ansicht dieser Uebung geht dahin, die Aufmerksamkeit und Behutsamkeit *) zu lehren. Erstere muß in der Hinsicht empfehlungswürdig erscheinen, um sich vor dem Nachtheile dergleichen Thiere zu hüten; die zweite, um sich auf eine zweckmäßige und ungefährliche Weise davon zu befreien.

Besondere Rechnungs-Uebung.

Vorerinnerung.

§. 106.

Die erste Rechnungs-Uebung bezog sich nur auf das Zusammensetzen der Zahlen, nun muß der Schüler auch mit der zweiten — der entgegengesetzten, d. i., der Theilung derselben bekannt gemacht und darin

---

*) Unter vielen, zum Theil schon bemerkten Mängeln des vorigen Unterrichts, der immer nur auf den Reichthum der Kenntnisse hinzielte, gehört auch der, daß eine praktische Aufmerksamkeit und Behutsamkeit im Leben, kurz eine wahre Lebensklugheit außer der Sphäre seiner Zwecke lag.

geübt werden. So wie die Haupteinschränkung des Rechnens darin gesetzt werden muß, daß durchaus nur von 1 bis 10 gerechnet wird, so muß auch hinsichtlich der Rechnungsarten (Spezies) die Beschränkung eintreten, daß nur zwei angenommen werden, nämlich Zusammensetzen und Theilen — Combiniren und Dividiren. Wird das erste durch Einheiten vollbracht, so heißt es zählen, geschieht es durch Verbindung mehrerer Vielheiten nacheinander, so heißt es Addiren, geht es aber in Verbindung mehrerer Vielheiten zugleich vor, so heißt es Multipliciren, und ist nur ein Addiren mit schnellerem Ueberblicke der Zahlen. Wenn das zweite eine ungleiche Theilung ist, so ist es Subtrahiren, ist es eine gleiche Theilung durch mehrere Theile, ein — Dividiren. Auf diese Weise wird nun, und zwar mit Benützung der ersten Beschränkung, der Unterricht im Rechnen ungemein erleichtert, aber auch zugleich das Denkvermögen mit geübt, weil der Schüler nicht blos im Anschauen der Zahlen-Verhältnisse sich übt, sondern wegen der Art des dabei beobachteten Verfahrens immer zugleich den Grundsatz der Logik — nihil sine ratione sufficiente — mit auffassen muß, welcher Vortheil bei dem Verfolge unseres Rechnungsunterrichts noch immer mehr in die Augen springen wird.

§. 107.

Es versteht sich, daß auch diese Uebung hier nur angedeutet werden könne, weil zu ihrer vollständigen Durchführung ein eigenes Rechenbuch erfordert wird.

Die Uebung geht stufenweise in folgender Art vor sich; erstens: jede Aufgabe hat anfangs die Theilung aller

geraden Zahlen in ihre Hälften zum Gegenstand. Z. B.

$\frac{4}{2}$ $\frac{6}{2}$ $\frac{8}{2}$ $\frac{10}{2}$

zweitens: dieselbe Uebung geht sodann im Theilen in Dritttheile derjenigen Zahlen vor sich, welche sich ohne Brüche theilen lassen; z. B.

$\frac{6}{3}$ $\frac{9}{3}$

drittens: dieselbe Uebung wird kurz mit Zehnern durchgenommen, um nach dem früheren Grundsatze diese Theilung wie in den Einzelheiten zu behandeln, durch Abschneiden des zig oder sich; z. B. $\frac{80}{4}$ wird ausgesprochen $\frac{8}{4}$;

viertens: nach dieser Uebung kommt das Theilen durch Zehner, wo der Divisor die Zahlen von gleicher Größe nicht ganz aufzehrt, und das Uebriggelassene entweder in Hälften oder Dritttheile, Viertheile oder in noch kleinere Abstufungen zu theilen bleibt, jedoch immer noch ohne Bruch, z. B. $\frac{5}{8}\frac{}{0}$. Man spricht: fünf in acht = 1, d. i. Zehner = 5 + 3, 3 Zehner = 6 Fünfer: folglich fünf in sechs Fünfer; wieder 1, d. i. 1 Fünfer und 5 Einzelne, und diese wieder getheilt; folglich ist das Ganze in drei verschiedene Einer getheilt; den ersten, der einen ganzen Zehner giebt, den zweiten, welcher einen halben Zehner beträgt, und den dritten, der nur ist, was er dem Namen nach ist, d. i. Einzer.

§. 108.

Es wird nun Jedermann leicht einsehen, daß bei dieser Operation der Verstand immer zugleich eine Thätigkeit ausübe. Bei der alten Uebung des Einmal Eins in dieser und jener Form wird nur entweder das Gedächtniß in Anspruch genommen, das den Menschen,

wenn er seine Uebung aussetzt, auch wieder verlässt, oder nur das Anschauungs-Vermögen beschäftigt, welches aber auch eine ununterbrochene Fortübung fordert.

Die folgende Uebung geht durch solche Zahlen, wo das übergebliebene Quantum sich in einen Bruch auflöst, der die Theilung nach dem Verhältniße des Divisors annimmt, z. B. $\frac{80}{6}$. Nach den früheren Operationen wird das Null oder das Zig in der Aussprache abgeschnitten. Sechs in Acht, Eins, und zwar zweiter Größe, nämlich 10, bleiben 2 zweiter Größe, oder 20 erster; folglich theilt sich dieses Quantum in 3 und 2 in der Art, daß jeder der Sechse seinen Theil davon nimmt. Das Divisum beträgt demnach $13\frac{2}{6}$.

§. 109.

Den vorigen Grundsätzen gemäß knüpft sich auch diese neue Uebung an das bisherige Schülerleben an. Z. B.

Lehrer. Einen besondern Vorzug der Menschen vor den Thieren haben wir noch außer Acht gelassen. Das Thier kann nicht r e c h n e n. Du dachtest daran nicht. Wir wollen es aber in der That erfahren. Hast du noch keine alte Henne mit Jungen beobachtet, wenn ihnen Futterkörner vorgeworfen wurden? Sch. Ja! L. Glaubst du nicht, daß sie als Mutter einem jeden Jungen so viel Körner wie dem andern gönne, und wenn sie es vermöchte, ihm zutheilte? Sch. Ja wohl. L. Allein du siehst, wie unordentlich bei dem Aufzehren der Körner verfahren wird. An ein Ein- und Ab-Theilen ist demnach hier gar nicht zu denken, nicht wahr? Sch. Es scheint nicht. L. Allein denke dir, eine Mutter wollte

vier Kindern — Birnen oder Aepfel geben, und zwar jedem gleich viel, weil sie alle gleich gerne hat; theilt sie davon nicht jedem gerade so viel mit, als auf eines kommt? Sch. Ich glaube wohl. L. Wenn sie aber einem von den Kindern sagte; hier hast du einen Teller voll Birnen, die gehören euch vier. Du theilst sie aus; was würdest du thun — nicht auch gleich austheilen? Sch. Ja freilich. L. Nun käme es darauf an, ob du es vermöchtest. Laß es nun einmal versuchen. Auf dem Teller waren acht Birnen. Vier sind Eurer. Eines erhält so viel als das Andere, wie viel kommen auf Eines, oder wie groß werden die Theile von acht, wenn es nur auf vier getheilt werden soll? Sch. Zwei. L. Allein denke dir, es war eine Schüssel voll Birnen, und sie enthielt 80, was thust du nach deiner früheren Art zu rechnen? Sch. Ich sage wie vor: 4 in 8 theilt sich 2 mal, und setze zig hinzu, zweizig oder zwanzig.

L. Noch eines.

Es waren 6 Kinder, die 80 zu theilen hatten. Wie nun? Sch. Sechs in acht gerade aus ein Mal. Zwei größerer Art sind übrig, oder zwanzig kleinerer Art. Diese theilen sich auf sechs in drei, und zwei bleiben übrig. Von jedem dieser Zwei erhält ein jedes Kind einen — also den sechsten Theil; folglich ein jedes Kind ein Theil größerer Art oder Zehn, und drei kleinerer Art oder dreizehn Ganze und zwei Sechstheile.

Dritter Uebungs-Kurs.

Die Bedürfnisse der beiderseitigen Bewohner des Hauses, in Bezug auf die Wohnung.

A.

Zur Begründung der Elementar-Begriffe einer topographischen Zeichnung, zur erweiterten naturhistorischen und technologischen Kenntniß, zur Erhöhung des guten Geschmacks durch Anschauung der Symetrie.

B.

Zur Erleichterung der praktischen Ansicht des häuslichen Rechts, sowie der häuslichen Güte.

Erste Uebung.

Das Bedürfniß der Wohnung selbst.

§. 110.

Der Lehrer setzt nun seine entwickelnden Unterredungen fort. Der erste Gegenstand der Ordnung nach ist das Bedürfniß der Bewohner in Bezug auf die Wohnung als solcher, oder der Wohnung im strengen Sinne.

Lehrer. Wir sahen nun, daß in deinem Hause Menschen und Thiere zusammen wohnen. Allein sehen

wir wohl auch, daß beide Bewohner ungesondert beisammen wohnen? Sch. Nein. L. Welche Thiere sondert man in der Regel von der Wohnung der Menschen? (Der Sch. zählt sie auf.) Wenn du nun selbst ein Haus einzurichten oder anzugeben hättest, wie würdest du die erste Abtheilung machen? Sieh hier unser kleines Haus. Ich hebe dir das Dach ab; ich ziehe alle Wände heraus. Alle Zimmer sind also hinweg. Wir haben nun Nichts als die vier Umfassungswände. Du sollst demnach selbst angeben, wo du Wände einschieben lassen willst, um gesonderte Wohnungen zu erhalten. Damit du es noch leichter angeben kannst, so zeichne hier die Vierung der Wände. Es geschieht. L. Nun so gebe jetzt durch Linien die Wände an, welche du willst hineinziehen lassen, damit du zuerst eine Abtheilung der Wohnung für die Menschen und dann eine für die Thiere erhälst. Der Sch. theilt nun das Ganze in zwei gleiche Hälften. L. Lassen wirs vor der Hand noch bei dieser Abtheilung. Aber sage mir nun: siehst du auch, daß überall mehrere Menschen zusammen in einem Zimmer den Tag durch wohnen und auch des Nachts zusammen schlafen? Sch. Nein. L. Wenn es auch der Fall wäre, fändest du es für gesund und schicklich? Du weißt noch nicht zu antworten? Höre. Wenn du ein Thier oder einen Menschen recht warm siehst, bemerkst du nichts aus seinem Körper gehen? Sch. Ja, einen Dampf oder Dunst. L. Der Körper der Thiere und der Menschen dünstet also aus? Sch. Ja. L. Wenn du deine Haut recht genau ansiehst, so bemerkst du sogar die kleinen Oeffnungen darin, wodurch die Dünste ausströmen, nicht wahr? Sch. Ja. L. Du hast aber bemerkt, daß der

Körper mehr ausdünstet, wenn er warm wird, nicht wahr? Sch. Ja. L. Wann glaubst du also, daß die Menschen, wenn sie zusammen wohnen, mehr ausdünsten werden, des Tags oder Nachts? Sch. Des Nachts. L. Und warum? Sch. Weil sie zusammen schlafen, und in warmen Betten stecken. L. Diese Ausdünstungen gehen nun in die Luft, nicht wahr? Sch. Ja. L. Wie muß nun hierdurch die Luft werden? Sch. Unrein. L. Das Schlafzimmer ist geschlossen, diese unreine Luft kann nicht ausströmen, und die Menschen sind von ihr umgeben, sie müssen sie also einathmen, welchen Einfluß wird also dieß auf ihre Gesundheit haben? Sch. Sie können krank werden. L. Welche Abtheilung würdest du daher wieder in der Menschen-Wohnung treffen, wenn mehrere beisammen wohnen? Sch. Die ins Wohnzimmer und ins — Schlafzimmer. L. Gut. Triff sie nun, und setze deine Wand mit einer Linie ein. L. Die Menschen haben nun eine von Thieren gesonderte Wohnung; dann wieder für sich ein Wohn- und Schlafzimmer.

Bedürfen sie sonst nichts zur Wohnung? Sch. Ja, die Küche. L. Wohl. So sorge auch dafür, und triff darum wieder eine Abtheilung. Der Schüler sucht dazu den passenden Raum. Der Lehrer leitet ihn selbst darauf, daß es zweckmäßiger sei, den Raum des Schlafzimmers zu verengern, als den des Wohnzimmers, und so zieht der Schüler eine Linie durch jenes. Der Lehrer geht unter der Voraussetzung einer zahlreichen Familie in der Forderung der Bedingnisse immer weiter, und führt endlich den Schüler auch auf den Gedanken, daß es zweckmäßiger sei, die Wohnung der Thiere sogar außer

dem Hause zu verlegen, und so den ganzen Gelaß für den Menschen zu benützen. Es werden für neu geforderte Zimmern und Kammern in dem Gelasse der zweiten Hälfte des Hauses neue Wände eingeschoben, oder durch Linien angedeutet, bis endlich der ganze Bauriß vor dem Auge des Schülers, und durch eigene Geistes- und Händethätigkeit entstanden ist.

So wird nun der Grund zur ersten geographischen Kenntniß, der schon bei der Zeichnung der Außenseite des Hauses gelegt wurde, um eine Stufe weiter aufgeführt.

Zweite Uebung.

Bedürfniß der Kleidung, dann weitere Bedürfnisse zur Wohnung, oder in der Wohnung.

§. 111.

Der Lehrer verfolgt nun in seinem Dialoge stufenweise alle übrige zum Leben an und für sich, dann zur Wohnung erforderliche Bedürfnisse, in der Art, daß das Kind wieder alles finden und aufzählen muß.

Das erste Bedürfniß unseres Lebens außer der Nahrung ist unsere Kleidung entgegen dem Thiere, das seine Haut oder Federn hat. Hierbei Regeln der Reinlichkeit und Wohlanständigkeit so wie des Geschmacks.

Die Bedürfnisse im Wohnzimmer sind: Tische, Sessel, Stühle oder Bänke; denn die Menschen können nicht immer zusammen stehen und gehen.

Das erste im Schlafzimmer sind die Betten, das zweite für das Wohnzimmer wenigstens ist der Ofen, das dritte für beide und für das andere sind Schränke und Komode u. s. w., denn die Menschen wollen ihre Kleider nicht dem Staube oder einer sonstigen Verletzung aussetzen. Den Sinn für Reinlichkeit hierbei zu wecken und zu bilden, ist einer der hauptsächlichen Zwecke, welche der Lehrer hier ins Auge zu fassen hat.

Die Bedürfnisse für die Küche sind die Küchengeräthe. Sie werden in den Elementar-Schulen von Mädchen einzeln aufgezählt. Das vierte Bedürfniß für das Zusammenwohnen ist auch das Zusammenessen, und hierzu die Tischgeräthe. Sie werden von der Jugend in Volks-Schulen gleichfalls einzeln aufgezählt.

Wenn alle diese Bedürfnisse aufgezählt sind, wird eine neue Uebung begonnen, um die naturhistorische, physische und technologische Kenntniß dabei zu erweitern. Hierbei muß aber der wichtige Unterschied zwischen der weiblichen und männlichen Jugend, besonders aber wieder zwischen der männlichen, welche zum höheren und der, welche zum bürgerlichen Leben bestimmt ist, genau beobachtet werden. Es sind die Grundsätze hierfür in der Divinität ꝛc., besonders in der dritten Auflage sehr bestimmt auseinander gesetzt, und müssen von den Lehrern darum dort nachgelesen werden, um bei dieser belehrenden und bildenden Unterredung das rechte Ziel und Maaß zu beobachten.

Dritte Uebung.

Die Unterbringung der Hausgeräthe oder Möbels.

§. 112.

Der Lehrer zeichnet in das Quadrat, welches das Hauptwohnzimmer vorstellt, die Thüre, die Fenster und die Thüren in die Nebenzimmer. Er giebt nun für das Wohnzimmer folgende Möbels zu stellen auf: einen Tisch, zwei Komoden, sechs Stühle. Das Kind hat nun nach seinem Gefühle der Symetrie die Stellung vor — dabei aber zugleich auf Thüren und Fenster Rücksicht zu nehmen. Auf diese Weise wird nun nicht nur die Uebung in der topographischen Zeichnung gesteigert, sondern hauptsächlich auch die Urtheilskraft geschärft, und der Geschmack geübt. Dieselbe Uebung wird in einem größeren Raum in der Austheilung mehrerer Möbels wiederholt, um das Gefühl für Ordnung und Symetrie immer mehr zu üben.

Der verständige Lehrer wird es wohl leicht einsehen, daß es bei dieser Uebung auf die Weckung und Bildung des Sinnes der Ordnung, Symetrie und des Geschmackes überhaupt abgesehen sei.

Vierte Uebung.

Zur Erweiterung der moralischen Ansichten.

§. 113.

Die Uebung zur Erweiterung der praktischen Rechts- und Sittlichkeits-Begriffe dehnt sich aus — erstens auf das

das einzelne Eigenthum, was Kinder und Dienstboten unter sich besitzen: und zweitens auf die Verwahrungs-Mittel des einzelnen Eigenthums. Es wird nämlich dem Kinde selbst die Erklärung abgelockt, daß nicht nur die Entfremdung des fremden Eigenthums, sondern auch die geringste Verletzung desselben — Unrecht sei. Diese Anwendung von dem Begriffe des Unrechts wird nun auch auf die Unverletzlichkeit des Verschlusses eines Eigenthums ausgedehnt.

Das Kind muß auch das Aufsperren eines fremden Kastens, Schrankes, einer Komode oder was es immer ist, als widerrechtlich und schädlich kennen lernen, und sollte es nur aus Neugierde geschehen, damit ihm der Gedanke an die Unantastbarkeit eines fremden Eigenthums gleichsam heilig, und der entgegengesetzte — schaudervoll werde *).

Dagegen ergiebt sich aber in dem nun erregten Gedanken an die wechselseitigen Bedürfnisse des Mittheilens, des Lehnens und der Aushülfe unter Dienstboten und Kindern des Hauses mittelst eingemischter erbaulicher Geschichten, eine vortreffliche Uebung zur Erregung und Belebung des sittlichen Gefühls und der liebevollen Gemüthlichkeit. Was nun hier auch wieder den Schluß machen muß, sind Sprüche mit und

---

*) Es muß nämlich bei der moralischen Grundbildung darauf ausgegangen werden, manche Lehren oder Ansichten so tief in dem Gemüthe des Kindes niederzulegen, daß sie fast nie daraus verwischt werden können. Wenn die Pädagogen darüber ein belehrendes Beispiel haben wollen, so denken sie sich nur die Grundsätze der Ehre der alten Ritterschaft; dem Knaben schon frühzeitig eingeprägt, verschmolzen sie mit der ganzen Sinnesart des aufwachsenden Mannes, und bildeten den wahren Adel.

ohne Reime, und — Liedchen, welche dieses Familien-Verhältniß von der schönsten Seite bezeichnen *).

Vierter Uebungs-Kursus

zur

Erkenntniß der Sprache als Mittel der wechselseitigen Mittheilung und darum als höchstes Bedürfniß des geselligen Zusammenseins.

§. 114.

Der Lehrer schildert nun ein vollkommen wohleingerichtetes Haus durch alle einzelne Bedürfnisse, wie sie das Kind bisher hat kennen gelernt, und fragt, ob wohl die Menschen darin recht wohl und gut zusammen sein möchten, indem ihnen nichts hier zu fehlen scheine. Das Kind kommt natürlich auf die Bejahung der Frage, welche der Lehrer auch erwartet. Allein eine Geschichte, welche der Lehrer nun von einer unter sich feindselig gestimmten Familie vorträgt, die aus Mangel der wechselseitigen Unterredung nicht zusammenzuleben vermochte, bringt den Schüler zur Besinnung und Ueberzeugung, daß die wechselseitige Unterredung unumgänglich nothwendig, und folglich das höchste Bedürfniß des menschlichen Zusammenseins die — Sprache sei.

§. 115.

Es ist hier der Platz, wo in dem Schüler der

---

*) Abermal ein besonderer Stoff für das Lesebuch.

Begriff der Sprache erzeugt werden muß, weil auf diesen Begriff nur der Unterricht im Schreiben und Lesen, als einer Sprache mit Entfernten, gestützt wird. Demzufolge fordert die Methode, hier wieder zurückzugehen auf den zweiten Uebungskurs, wo der Schüler die Sprache zuerst als Vorzug des Menschen vor dem Thiere kennen lernte.

Es wird dann das Kind dem Hauptgrundsatz zufolge hier wieder in sein Leben gestellt — um es aufzufassen und selbst wahrzunehmen, wie es ihm und andern seiner Umgebung ergehen würde, wenn die Unterredung oder die Sprache nicht wäre.

§. 116.

Es wird nun jetzt eine neue Sprechübung mit dem Schüler angestellt, indem die alltäglichen Reden, die in der Familie vorkommen, aufgesucht und wiederholt werden.

§. 117.

Der Zweck dieser Sprechübung ist, die eben gedachte Ueberzeugung im Kinde zu gewinnen, folglich in ihm immer anschaulicher den Begriff der menschlichen Sprache als Mittel des geselligen Umgangs hervorzuheben. Allein der damit verbundene Zweck ist, die Sprache des Kindes immer als — Rede zu berichtigen und zu verfeinern, und so es auf den ersten wirklichen Unterricht in der Sprache, welcher eben im Lesen und Schreiben besteht, vorzubereiten.

§. 118.

Der Gang dieser neuen Sprechübung geht wieder durch die vier Hauptgegenstände der Unterredung, die

wir oben im zweiten Uebungskurs schon vorgenommen haben, nämlich die Aeußerung

1) unserer Wünsche,
2) die Angabe unserer Wahrnehmungen,
3) die Angabe unserer Empfindungen und Gefühle,
4) die Angabe unserer und anderer Thaten und unserer — Gedanken über einen Wunsch, eine Wahrnehmung, eine Empfindung oder ein Gefühl.

§. 119.

Die oben nur zu der Absicht vorgenommene Uebung, um dem Kinde zu zeigen, daß wir bei unserer Sprache vor dem Thiere den Vorzug der Mannigfaltigkeit und des Bewusstseins haben, wird nun zu dem Zwecke erweitert, um dem Schüler die Wohlthat, ja das Bedürfniß der Sprache bemerkbar zu machen. Der Lehrer erhält daher hier das herrlichste Feld der Unterhaltung, der kindlichen Selbstbelehrung, der Uebung der Einbildungskraft, des Vorstellungs-Vermögens des Innern, der Urtheilskraft und der — Sprache selbst.

§. 120.

Nach dieser Uebung tritt nun die zweite Sprachübung ein, welche dahin abzielt, das Kind zu der Erkenntniß zu bringen, daß es nicht bloß eine Sprache fürs Ohr, sondern auch eine Sprache fürs Gesicht gebe, und daß es hier nur auf Mittel ankomme, sich den Andern über die vier vorhin durchgenommenen Gegenstände verständlich zu machen.

Um des Schülers Aufmerksamkeit auf diesen, ihm ganz neuen Gegenstand zu lenken und zu fesseln, muß der Lehrer, wenn der Schüler einmal erkannt hat, daß, und was wir miteinander im geselligen Umgange sprechen, ihn auch auf solche Fälle in dem Leben der Familie leiten, wo die herkömmliche Mundsprache nicht angewendet werden könne, indem man gewisse Personen sprechen sollte oder wollte. Z. B. Es hat sich Jemand von der Familie, Vater oder Mutter entfernt, und soll über eines der vorhin besprochenen Bedürfnisse oder Gegenstände nothwendig gesprochen werden. In dem nun angenommenen Falle entsteht die Frage, wie da zu helfen sei. Die dadurch angeregte Verlegenheit veranlasst die zweite Frage: Ob es denn sonst keine andere Sprache gäbe, außer der, welche vom Munde aus zum Ohre schallt. Die vom Schüler zuverlässig erfolgende Verneinung bestimmt nun den Lehrer zu einer solchen Maßregel, vermöge welcher er den Schüler zu der Einsicht bringt, daß es noch eine andere Sprache gäbe, indem nicht selten im Leben miteinander gesprochen wird, ohne einen Laut für's Ohr vorzubringen. Der Lehrer darf nun den Schüler in eine solche Lage versetzen, wo er die durch Zeichen angedeutete Weisung des Lehrers befolgt. Z. B. auf das Winken und somit selbst erkennt, daß es noch eine Sprache fürs Gesicht gebe.

Es giebt also außer der Gehörsprache, auch eine Gesichtsprache. Das ist nun erkannte Wahrheit, welche durch Anführung mehrerer Beispiele von Gebehrden, Gestikulationen, Pantomimen noch mehr erläutert wird.

Damit ist nun die Brücke zur Erkenntniß einer schriftlichen Sprache hergestellt; denn es ist nun dem Lehrer

ein Leichtes, den Schüler auf den Gedanken zu leiten, daß solche Sprachzeichen das wirkliche Sprechen nur ersetzen, weil man vorher über ihre Bedeutung überein gekommen ist.

Hat der Schüler diese Einsicht gewonnen, so ist er auch leicht zu der Annahme zu bringen, daß die Menschen z. B. der Lehrer selbst mit den Kindern noch mehrere Sprachzeichen verabreden, und diese zum Ersatze für laute Reden gebraucht werden können. Auch hierfür werden Beispiele vom Lehrer ausgesonnen, und zum Versuche angeführt.

Ist der Schüler dahin gebracht, so ist aber auch der nächste Schritt leicht vorzunehmen, nämlich der zu dem Gedanken, daß es gleichviel sei, ein verabredetes Sprachzeichen in der Wirklichkeit zu sehen, oder im Bilde.

Diese Anerkenntniß lässt sich eben so leicht wie die vorigen bewirken, wenn der Lehrer gemalte Gegenstände zum Beispiel und Beweis vorzeigt und fragt, was dieses oder jenes Bild sei, z. B. ein Apfel, ein Baum, ein Pferd, worauf natürlich die Antwort erfolgt.

Es springt demnach die Folgerung gleichsam ins Auge, daß man Entfernten Etwas auch durch Bilder andeuten könne, wenn man vorher die Sprachzeichen miteinander verabredet habe.

§. 121.

Zur vollkommenen Erläuterung der Behauptung: „Wir können Sprachzeichen miteinander verabreden, die wir, im Falle einer von uns entfernt wäre, und daher mit ihm nicht mündlich gesprochen werden könne, gemalt

oder gezeichnet ihm zuschicken dürften, damit er daraus ersehe, was wir ihm mündlich sagen wollten," unternimmt der Lehrer die Verabredung, den Inhalt eines Briefes, welcher in einem gewissen Falle an Jemand geschrieben werden solle, so in Zeichen anzugeben, daß für jedes Wort ein besonderes Zeichen gesetzt werden soll. Es wird eine, dem Anscheine nach spielende, aber in Bezug auf den Zweck äußerst vortheilhafte, den Schüler in der Aufmerksamkeit fesselnde, ihn an den Lehrer kettende und angenehm unterhaltende Uebung vorgenommen, indem er den Inhalt eines kurzen Briefes vorträgt, in ihm die Worte unterscheiden und aufzählen lässt, weil für jedes ein Sprach- oder Wortzeichen verabredet werden soll.

§. 122.

Der Lehrer hat bei diesem seinem Versuche hauptsächlich darauf zu sehen, daß der Schüler die einzelnen Worte unterscheide, weil er dadurch in den Stand gesetzt werden soll, in der Folge auch in den Worten die Theile, Silben und Buchstaben zu unterscheiden und aufzufassen, um auch für sie Bilder zu setzen.

§. 123.

Wenn nun der Versuch einer Wortbildersprache vorgenommen werden soll, so muß der Lehrer natürlich solche Zeichen vorschlagen, welche vom Schüler leicht aufzufassen, und selbst im Falle des Erfordernisses nachgebildet werden können.

Der Lehrer wählt zu seinem Versuche einen Brief, den der Lehrer dem Schüler, oder dieser jenem in gewis-

sen anzunehmenden Fällen zu schreiben vorhaben könnte. Z. B. Es sind eben zwei Feiertage. Der Lehrer benützt sie, einen Herrn von Rosenau, der ein großer Jugendfreund ist, auf seinem Gute gleiches Namens zu besuchen. Der Herr von R. freut sich sehr über diesen Besuch, unterhält sich mit ihm über seine neuen Schüler und fordert den Lehrer auf, mehrere, die er als sehr brav, fleißig und geschickt rühmt, nach Rosenau einzuladen, um sich daselbst mit seinen Kindern im großen Garten zu ergötzen.

Wenn nun der Lehrer vorher mit seinen Schülern eine solche Sprache verabredet hätte, als wir hier andeuteten, so würde er diese Nachricht nicht einem Boten aufgeben, der sie unterwegs vergessen könnte, sondern er würde sie in den verabredeten Zeichen ihnen schreiben. Wir wollen daher einen solchen Versuch machen. Vor Allem müssen wir denn sehen, wie viele Wörter, folglich wie viele Zeichen und Bilder dieser Zeichen der Lehrer zu seinem Briefe nothwendig gehabt hätte.

Der Brief, den er schreiben wollte, war an seinen besten Schüler, Anton. Er wollte also schreiben: — Merkt auf jedes Wort, und zählt alle, die hier vorkommen.

Lieber Anton!

(Es wird nun gezählt — zwei Wörter.)

Ich bin zu Rosenau, (vier, zusammen — sechs Wörter) bei einem großen Kinderfreunde (vier Wörter dazu — zehn Wörter). Ich habe ihm von dir und deinen Mitschülern erzählt (neun Wörter dazu — neunzehn Wörter). Er wünscht euch

daher kennen zu lernen (sieben dazu — sechs und zwanzig Wörter), und läßt euch durch mich zu sich einladen (acht dazu — vier und dreisig).

L. Das sei vor der Hand genug. Wir wollen nun erst die Zeichen für diese vier und dreisig Wörter mit einander ausmachen und sie auch abbilden.

§. 124.

Die Uebung beginnt nun auf dieselbe Weise, wie bei den Alten einst der Unterricht in der Hieroglyphenschrift. Es versteht sich hier bloß willkürlich; denn es ist, wie oben schon erwähnt wurde, nur darum zu thun, daß der Schüler aufmerksam werde auf einzelne Worte als Bestandtheile einer Rede, und sie vereinzelt auffasse, um statt ihrem Schalle, der ins Ohr dringt, ein Zeichen fürs Gesicht zu setzen, und zugleich ein Bild davon zu entwerfen.

Es soll nämlich auf diese Weise das Bedürfniß einer schriftlichen Sprache dargethan, so wie die Wohlthat derselben zu fühlen, aber auch das Schwierige zu erkennen, und darum eine Buchstabenschrift als das Leichteste mit Freuden zu ergreifen, gegeben werden.

Diese Vorbereitung dazu hat auch den Zweck, das Beobachtungs-Vermögen zu schärfen, indem der Schüler in dem gegenwärtigen Uebungskurs Figuren an den Händen und Fingern unterscheiden muß, um sodann Stellungen an den Lippen und innerhalb derselben an den übrigen Sprachwerkzeugen um so leichter und sicherer unterscheiden zu können.

§. 125.

Der Lehrer gebraucht nun zu seinen Wortzeichen nur die zwei Hände, um durch verschiedene Figuren, die er mit den Fingern an denselben macht, verschiedene Wortzeichen zu bilden.

Die Figuren dürfen aber über die bisher kennen gelernten mathematischen Figuren nicht hinausgehen, um die Schwierigkeiten nicht vergeblich zu vermehren. Z. B. Ein eingebogener Finger — komm — wird mit einem lateinischen c abgebildet. Für andere Wörter können folgende Abbildungen gelten. Der Zeigefinger mit dem Daumen bildet einen Kreis, Fig. 1. Dieser Kreis gewährt noch für mehrere Wörter die Zeichen, z. B. der Zeigefinger an der andern Hand wird entweder in horizontaler Richtung darauf gelegt, Fig. 3, und bildet dann den Kreis, durch welchen der Diameter gezogen ist, oder der Zeigefinger durchschneidet den Kreis in senkrechter Richtung, Fig. 4, oder der Zeigefinger deutet auf den Mittelpunkt des Kreises, Fig. 5, oder er legt sich über den Kreis, Fig. 6, oder der Lehrer bildet zwei solche Kreise mit den beiden Händen übereinander, Fig. 7.

Es wird ein Finger allein in senkrechter Richtung gestellt, Fig. 8. In wagrechter, Fig. 9, oder in schiefer, Fig. 10, oder in umgekehrter schiefer, Fig. 11. Es wird mit zwei Fingern ein rechter gerader Winkel gebildet, Fig. 12, oder dieselbe Winkelbildung geschieht umgekehrt, Fig. 13.

Es wird mit zwei Figuren ein spitziger Winkel gebildet, Fig. 14, derselbe Winkel wird umgekehrt, Fig. 15, liegend vorgestellt, Fig. 16.

Es wird mit den zwei Fingern an der einen, und einem von der andern Hand ein Dreieck auf die Basis stehend gebildet, Fig. 17. Es wird dasselbe auf die Spitze gestellt, Fig. 18. Dasselbe Dreieck wird liegend vorgehalten, Fig. 19.

Es wird das Dreieck wieder auf die Basis gestellt, und der Mittelfinger durchschneidet es so, daß es Fig. 20 bildet. Es wird dieselbe Figur umgekehrt, Fig. 21.

Es werden der Zeigefinger und Ringfinger an der einen Hand durch den Zeigefinger an der andern Hand in der Art gehalten, daß zwei Parallelen gebildet werden, welche entweder oben, wie Fig. 22, oder unten, wie Fig. 23 mit einer darüber hinausgehenden Linie verbunden werden. Wird die Hand horizontal gehalten, so kommt die Fig. 24 zum Vorschein.

Auf gleiche Weise werden mit drei Fingern drei Parallelen gebildet, und abermal in dreifachen Stellungen, wie vorhin, so daß die Fig. 25, 26 und 27 herauskommen.

Wird der Mittelfinger und der Ringfinger eingezogen, und über den Ohren- und Zeigefinger zwei Finger von der andern Hand gelegt, so bildet sich ein Viereck, Fig. 28.

Wird der Ohrenfinger an der andern Hand in wagrechter Richtung darüber gelegt, so bildet sich die Fig. 29. Wird anstatt des in der Mitte darüber gelegten Ohrenfingers mit dem Ringfinger ein Punkt in der Mitte angedeutet, so ergiebt sich Fig. 30.

Es werden dann der Ring- und Zeigefinger an der einen Hand in die Höhe gehalten, und mit dem Finger von der andern Hand wird eine Bogenlinie darüber for-

mirt, Fig. 31. Es wird dieselbe Figur umgekehrt gestellt, Fig. 32.

§. 126.

Die Erfahrung lehrte, daß der Lehrer nicht über dreisig Zeichen bedarf, um den obengedachten Zweck zu erreichen; nämlich dem Schüler die Schwierigkeiten zu erkennen zu geben, auf solche Weise fortzufahren, um Alles, und Alles auch mittelst der Schrift sprechen zu können. Der Lehrer darf nur, um sich selbst nicht zu verwirren, welches bei neuen Schülern von dem nachtheiligsten Einfluße sein würde, auf ein besonderes Blatt sich die zur Uebung gewählten Wörter schreiben, und die dafür gewählten Zeichen darüber oder darunter setzen. Hat er dann die für die angegebenen Worte bestimmten Zeichen angeschrieben, und haben die Schüler sich dieselben so gemerkt, daß sie beim Anblicke eines Jeden das Wort aussprechen, so muß er die Zeichen wieder auslöschen, und bald einen neuen Satz diktiren, bald einen geschriebenen lesen lassen, um so das Gedächtniß auf die Probe zu stellen. Er wird aber, sobald der Schüler über 20 Zeichen hinauskommt, schon die Erfahrung machen, daß er die Bedeutung der ersteren wieder aus dem Gedächtnisse verloren habe, während dem er auf die Bedeutung der letzten sinnt.

§. 127.

Dieser Stand ist nun der Grenzpunkt der Unterrichts-Gymnastik und der Uebergang zum wirklichen Unterrichte. Der Lehrer hat einmal den Schüler so weit geführt, daß er selbst ein Bedürfniß fühlt, oder

daß wenigstens eine Begierde in ihm aufgeregt ist — auch eine Schriftsprache zu erlernen, um — auch mit Entfernten sich unterhalten zu können; allein das Gefühl der Schwierigkeit, die sich bei dem eingeschlagenen Wege zum Ziele ergab, wurde gleichfalls erkannt, und das Gefühl des Unmuthes über diese Schwierigkeit wurde auch erregt. Welches vortreffliche Mittel ist nun dem Lehrer gegeben, wenn er selbst diesen Unmuth etwas erhöht, um alle Aufmerksamkeit des Schülers auf eine neue Schriftsprache zu spannen, von welcher gesagt wird, daß sie äußerst leicht zu kennen und zu gebrauchen sei, indem man nur 20 *) Zeichen oder Figuren bedürfe, um Alles zu sprechen, ja, daß diese Schriftsprache nur solche Figuren enthalte, die so wenig von einander unterschieden seien, daß man sie alle aus zwei Grundfiguren herleiten könne.

Nachdrücklichst muß aber hier am Schlusse bemerkt werden, daß der Lehrer auf diese Uebung kein großes Zeitmaaß zu verwenden habe; denn es ist vor der Hand nur dahin zu trachten, daß der Schüler die Befähigung für den eigentlichen Unterricht erhalte. Wenn der eigentliche Unterricht mit der schriftlichen Sprache beginnt, dann ist dem Lehrer das Mittel gegeben, über die Lehren, zu deren oberflächlichen Kenntniß die Unterrichts-Gymnastik nur die Anregung gewährte, nun wirklichen und, in wie weit es der Standpunkt des Schülers zuläßt, gründlichen Unterricht zu ertheilen, und somit die vollständige Kenntniß des Familienlebens zu bewirken, und durch das Schreiben fest zu stellen.

---

*) Die Buchstaben c, q, x und y kommen noch nicht vor.

Es ist zur Vermeidung des Mißverständnisses im Betreff der Unterrichts-Gymnastik und des wirklichen Unterrichts hier eine besondere Vorerinnerung nothwendig.

Der wirkliche Unterricht zur Gewinnung der ersten Lebenskenntniß besteht in dem Bestreben des Lehrers den Schüler auf seine schon gewonnenen anschaulichen Erfahrungen zurückzuführen, mit der Aufforderung darüber zu urtheilen und zwar in praktischer Beziehung; denn nur durch das Urtheil wird eine Kenntniß Eigenthum des Menschen.

Die Unterrichts-Gymnastik bereitet hierauf nur vor, indem sie genau anschauen, und aus der unmittelbaren Anschauung folgern läßt. — Mehr hiervon an seinem Platze.

Ferner ist hier zu bemerken, daß der Lehrer den Versuch einer Chifferschrift hauptsächlich auch als Vorübung des Schülers zur Buchstabenschrift benütze. Man nehme aber diese Vorübung ja nicht für eine den Unterricht aufhaltende, darum unnütze Quälung der Schüler. Der scharfsichtige und kinderliebende Lehrer wird sie auch in ihrem wahren Vortheile zu nehmen wissen; den kurzsichtigen trösten wir aber mit der Versicherung, daß er nach dieser Uebung Lesen und Schreiben in einigen Wochen schon lehren könne, folglich diese Vorübung kein Aufenthalt, sondern ein unbegreiflicher Vorschub sei.

Nach diesen Schlußbemerkungen beginnen wir denn den eigentlichen Unterricht.

Erster Unterrichts-Anfang.

§. 128.

Da einer der Hauptzwecke des Unterrichts darin besteht, den Menschen in den Stand zu setzen, sich einst, wenn die Schul-Unterrichts-Periode aufhört, selbst zu unterrichten, so muß aller Unterricht damit angefangen werden, daß der Mensch in den Besitz des hauptsächlichsten Mittels der Selbstbelehrung oder des Selbstunterrichts, welches Lesen und Schreiben ist, sobald als möglich gesetzt werde.

§. 129.

Der nächste Zweck des Unterrichts und die Grundsätze des Menschenunterrichts überhaupt, so wie der Gang der Natur fordern, daß der Anfang mit dem Schreiben gemacht werde; denn zuerst muß das Wort in der Schrift dargestellt werden, ehe es gelesen werden kann; und soll der Mensch bei dem Erwerbe dieser Kenntniß und Kunst nicht maschinenmäßig behandelt werden, so muß er, ehe er lesen soll, erst die Einsicht in den natürlichen Gang erhalten, wie es zuging, daß hier Zeichen erscheinen, welche für artikulirte Töne dastehen und den Anschauenden zum Hervorbringen desselben auffordern sollen. Ohne diese Vermittlung bleibt jeder Lese- und Schreibunterricht eine reine mechanische Anweisung.

§. 130.

Aller Leseunterricht, der mit dem Lesen be-

beginnt, ist, und wenn ihn auch Jahrtausende verjährt haben, ein naturwidriger Gang; daher ist er auch, es werde welche Methode immer dabei angewandt, eine wahre Geistes-Despotie ohne Grund, und kann darum gar nicht — ein menschlicher Sprechunterricht genannt werden *).

§. 131.

Es ist, wie so viele Ungelehrte ohnedieß — aber auch manche gelehrte Männer glauben, nichts weniger als gleichgültig, auf welche Weise das Lesen gelehrt werde: denn es ist die erste Behandlung eines Schülers, und es kommt ungemein viel darauf an, ob sie im Ursprunge geisterregend, geistentwickelnd und die Selbstständigkeit befördernd, oder das Gegentheil von allem dem sei. Wer dieses fasst, der muß gewiß — besonders die — Eltern, deren Kinder für's höhere Leben bestimmt sind, und die — Kinder bedauern, wenn diese einen Leseunterricht erhalten, welcher der ersten Entfaltung der Kindesseele eine mechanische Richtung giebt!

§. 132.

Eben so wenig gleichgültig ist es, in welchem Zeitraume

---

*) Der Verfasser hat es schon öfter, und nun neuerdings wieder erfahren, daß man an diesen kategorischen und harten Behauptungen ein Aergerniß nehme, was ihn wahrhaft deswegen schmerzt, weil dadurch die Anerkenntniß der — das Wohl der Kinderwelt betreffenden Wahrheit gehindert wird. Es bleibt ihm darum nichts anderes übrig, als geistige Schulmänner zu — bitten, doch unbefangener zu erwägen, ob denn jede andere Art Lesen und Schreiben zu lehren, ein — Unterricht sei, und das Ja oder Nein auch öffentlich nachzuweisen.

raume der Mensch zum Erwerbe dieser Kenntniß und Kunst gelange. Denn je früher er das Mittel der Selbstbelehrung erwirbt, desto mehr Zeit ist ihm für den großen Umfang des ihm noch nöthigen Unterrichts übrig, und desto leichter vermag er zum Besitze der ihm nöthigen Kenntniß zu gelangen, weil er das Lesen zur Unterstützung des mündlichen Unterrichts benützen kann.

Wenn freilich der Schüler sechs Jahre damit zubringen muß, um des Lesens ganz Herr zu werden, — nämlich um die Stufen des Fertiglesens, des — Verständiglesens, des — Lesens mit Ausdrücken u. s. w.!! durchzuwandern *): dann ist freilich keine Zeit mehr übrig, um auch die Kenntnisse des Lebens sich anzueignen, welcher der Schüler einst als Mensch, als Bürger, als Christ bedarf.

§. 133.

Es sollte hier eine vollständige Auseinandersetzung der Mangelhaftigkeit des herkömmlichen Lese- und Schreib-Unterrichts eingeschaltet werden; allein nachdem diese bei den Anhängern derselben nur Aerger veranlasst, so wollen wir nur von der wahren Schreib- und Leselehrmethode handeln, nämlich von derjenigen, welche aus dem Prinzipe des Lebens-Unterrichts hervorgeht.

---

*) Leseübungen der Art gehören zu den unnützesten Kindesquälereien. Bildet das Kind natürlich, und es liest natürlich ohne eure quälenden Lese-Uebungen.

Vorerinnerung.

§. 134.

Nach den Grundsätzen der Unterrichtslehre kann von keiner — besondern Unterrichtsmethode im Lesen und Schreiben die Rede sein; denn es gibt nur eine Unterrichtsmethode; und diese muß, auf die Unterrichtsgegenstände und den Stand der Schüler bezogen, nur eine Modifikation erleiden. Wer dies nicht begreift, einsieht und vollkommen erkennt, gibt auch den Beweis von seiner Unkenntniß der Unterrichtslehre. Es muß dieser Ausspruch um so nachdrücklicher hier wiederholt werden, nachdem immer noch vielseitig selbst von solchen, welche sich unter die wissenschaftlichen Schulmänner zählen, nicht nur von (mehreren) Unterrichtsmethoden im — Lesen und Schreibenlehren, sondern auch im — Lehren anderer Fächer gesprochen wird. Der Praktiker, der sich des Begriffs vom Unterricht nicht bemächtigt, wird mit seiner beschränkten Einsicht nur an Unterrichtsgegenständen hängen, und auf besondere Unterrichtsweisen sinnen, sich freuend, wenn er eine vortheilhafte gefunden zu haben glaubt; allein das Unterrichtssubjekt, auf welches alles hauptsächlich berechnet sein muß, entflieht seinem Blicke, und darum ergreift er anstatt dieses die Maschine, in welcher der Schüler sich wirksam zeigen soll, und legt diese in der ausgedachten Form an. Seine sogenannten Methoden sind daher lauter technische (sogenannte) Handwerksvortheile, welche auf die leichtere Behandlung eines zu

behandelnden Stoffes abzielen. Einem nur hat bis jetzt die Idee — einer Unterrichtsmethode vorgeschwebt; dieser ist der verehrungswürdige Pestalozzi; zunächst ihm glänzte diese Idee seinem lebendigen Gehülfen Niederer*) vor. Schade, daß sie in ihren ersten Elementen befangen, immer nur darauf sannen, alles diesen zu unterwerfen.

Wenn die eine Unterrichtsmethode erkannt ist, dann muß und darf nicht erst mühsam und Jahre lang gesonnen, gesucht und versucht werden, wie alle einzelne Lehrgegenstände sich ihr unterwerfen; sondern es muß sich die Behandlung eines jeden Lehrgegenstandes ganz natürlich und darum leicht ergeben. Wir rufen daher, um zu zeigen, daß die Schreib- und Leselehrmethode, von welcher wir nun handeln wollen, nur eine Modifikation der einen Elementar-Unterrichtsmethode sei, die Grundsätze der Unterrichtsweise hier zurück.

§. 135.

Aller Unterricht beruht auf dem Anreihen einer neuen Kenntniß an die im Geiste schon vorfindliche.

Aller Unterricht beruht auf der Selbstthätigkeit des Schülers im Auffassen und Anreihen der neuen Kenntniß.

Aller Unterricht muß dem Zwecke gemäß für das Leben sein und darum vom Leben ausgehen, und stets auf dasselbe zurückweisen.

---

*) Andere seiner Schüler, die nur das, was sie von diesen beiden auffassten, wiedergaben, können hier nicht genannt werden.

§. 136.

Wir wollen nun hiervon die Anwendung auf unsere Unterrichtsmethode in Bezug auf das — Schreib- und Lesenlehren machen.

§. 137.

Der Mensch soll vor Allem die Sprache als das höchste Bedürfniß, so wie die schönste Wohlthat des geselligen Zusammenseins oder des Menschenlebens kennen lernen; allein er soll auch das Mittel kennen lernen, diese Wohlthat auch dann zu benützen, wenn der gesellige Umgang (etwa durch Entfernung) gehindert sein sollte, nämlich durch die Sprache in der Schrift dargestellt. Das ist der Zweck des ersten Menschen-Unterrichts, weil eben der Erwerb dieser Kenntniß den ganzen übrigen unmittelbaren Unterricht, dessen Mittel die Unterredung ist, erleichtert, befördert und zuletzt entbehrlich macht.

Dem ersten Grundsatze der Unterrichtslehre gemäß, muß diese Kenntniß an eine schon vorfindliche angereiht werden. Die schon vorhandene Kenntniß ist: es läßt sich die Sprache auch fürs Gesicht darstellen, wenn man nämlich anstatt des Wortes ein Zeichen wählt, und — es läßt sich diese Zeichensprache auch in der Zeichnung darstellen, wenn das Zeichen gezeichnet wird. Allein auch die Kenntniß der Schwierigkeit einer solchen Sprache ist vorhanden, und das Verlangen nach einer leichteren ist erregt. Das Sehen ganzer Worte an den Zeichen, die die Hand bildet, ging auch voraus: nun — soll der Mensch die Worte, in Theile zerlegt,

am Munde als Formen von Bewegungen sehen, d. i. er soll die Bewegungen, mit welchen der Mund ein Wort hervorbringt, mit dem Auge festhalten, um besondere Formen zu sehen, in welchen sich der Mund bei jeder Bewegung gestaltet. Er soll sodann die Figur jeder solchen Mundstellung gleichsam als figürlichen Theil eines Wortes schauen, so wie er die Wirkungen derselben durch das Ohr in der Artikulation der Aussprache vernimmt, um in Stand gesetzt zu werden, für sie Bilder für denjenigen zu finden, der den Sprechenden nicht sprechen hört und — nicht sprechen sieht. *)

§. 138.

Eine neue Sprachübung und Sprechübung wird darum nun mit dem Schüler vorgenommen, nämlich die, um ihn auf die Artikulation der Wortsprache, somit auch zugleich auf die dadurch entstehenden Veränderungen des Mundes aufmerksam zu machen.

§. 139.

Dem Grundsatze des Lebensunterrichts gemäß wird der Schüler nun wieder ins Leben gestellt, damit er sich darin wieder selbst anschaue und auffasse. Es beginnt z. B. folgendes Gespräch:

Der Lehrer. Bisher hast du alle Tage viele Wörter gesprochen, wie wir erst jüngst bemerkten, und dafür

---

*) Leider wird dieser Hauptgedanke einer figürlichen Sprache fürs Gesicht auch von Freunden der Methode nicht richtig gefasst, indem sie sich auch eine Art von Lautmethode denken. Das Schreiben unserer Methode hat mit den Lauten gar keinen Zusammenhang; denn es ist nur eine figürliche Darstellung des im Sprechen sich bewegenden Gesichts.

haben wir Zeichen zu machen und diese zu zeichnen gesucht. Nicht wahr? Sch. Ja. L. Doch wir kamen mit unserem Versuche nicht weit, und wurden mißmuthig. Allein eine so schöne Sache wollen wir doch nicht ganz aufgeben, besonders wenn es so leicht gehen kann, als ich dir sagte. Nun so merke auf: wir dachten, wenn wir ein Wort sprechen, öffnen wir den Mund und stoßen einen einfachen Schall heraus, welcher für das Ohr das Wort ist, und wofür wir ein Zeichen zu machen suchten, damit auch der, der uns nicht sprechen hört, sieht, was wir gesprochen haben. Nicht wahr? Sch. Ja. L. Gib nun einmal Obacht, ob wir recht hatten, oder ob sich nicht unser Mund bei dem Aussprechen eines Wortes auf verschiedene Art öffne oder bewege und stelle, und ob nicht jedes Wort aus einem mehrfachen Schalle bestehe und zwar in der Art, daß wir jeden Laut und Schall besonders unterscheiden können. Wir wollen nun einmal auf uns selbst bei der Aussprache mehrerer Wörter recht Obacht geben.

Wir wollen unser Wort — Komm, wofür wir einen gebogenen Finger zum Zeichen haben, zuerst nehmen. Denke dir nun Leute, besonders Kinder, die sehr nachlässig sprechen, daher Manches nicht deutlich, nicht wahrnehmbar genug aussprechen, ein solches Kind spräche anstatt Komm her, — Ko her, also Ko anstatt Komm: hat es recht gesprochen? Sch. Nein. L. Warum nicht? Sch. Es hat das Wort nicht ganz ausgesprochen. L. Du hast recht. Allein wir wollen dasselbe Wort wieder von einem andern sprechen lassen; merke auf, und sage mir dann, ob es etwa wieder unrichtig gesprochen sei. Wir setzten den Fall: ein Kind

spräche omm (omm her,) hat dieses richtig gesprochen? Sch. Nein. L. Warum nicht? Sch. Der Anfang des Wortes war nicht recht. L. Fehlte etwa an dem Worte Etwas? Sch. Ja. L. Wenn also dieses Kind am Worte Etwas ausgelassen, oder nicht das ganze Wort gesprochen hat, so hat jedes einen Theil vom Worte ausgelassen, nicht wahr? Sch. Ja. L. Das eine hat einen Theil davon ausgelassen, welches ko sprach, nicht wahr? Sch. Ja. L. Und welchen Theil hat dieses ausgelassen, den vordern oder den letztern? Sch. Den letztern. L. Und jenes, das omm sprach, hat auch einen Theil ausgelassen, und welchen hat dieses ausgelassen? Sch. Den vordern. L. Also haben wir an diesem einen Worte schon zwei Theile unterschieden, nicht wahr? Sch. Ja. L. Aber wenn der vordere und der hintere ausgelassen wird, was bleibt noch übrig? — sprich noch einmal komm, laß den letzten Theil hinweg, so hast du ko, laß den ersten hinweg, so hast du omm, läßt du nun beide hinweg, was bleibt in der Mitte noch? Sch. o. L. Richtig! Wie viele Theile haben wir nun an dem einen Worte komm gefunden? Sch. Drei. L. Glaubst du nun, der Mund habe sich bei dem Aussprechen dieses einen Wortes nur einmal oder dreimal verschieden geöffnet? — Wir wollen auch dieses näher beobachten. Sieh ich bringe den mittleren Theil dieses Wortes o hervor. (Der Lehrer spricht o). L. Sprich du nun auch o, was bemerkst du an meinem und deinem Munde für eine Stellung des Mundes? Wir wollen sie mit einer Figur bezeichnen. Sch. Eine kreisförmige. L. So lange du aber diese Stellung beibehältst, und einen Laut von dir zu geben trachtest, welche

Laut wird immer hervorkommen? Sch. O. L. Aber nun gib genau Obacht. Du sollst jetzt nicht mehr rein o sprechen, sondern das o soll so hervorgestoßen werden, daß ko hervorkommt, was musst du mit dem Munde vorher für eine Veränderung vornehmen? *) Bemerkst du nicht, daß du deinen Gaumen, und zwar ganz rückwärts in eine Klemmung versetzen musst, so, daß du den Druck bei dem Nachlassen derselben mit dem Daumen äußerlich fühlen kannst? Halte einmal deinen Daumen unten an deinen Schlund her, und fange an, komm zu sprechen; aber so wie du anfängst, so laß wieder nach, oder damit du dieß besser beobachten kannst, so fange an ko zu sprechen, aber fange nur an, ohne dasselbe auszusprechen, und behalte eine kurze Zeit die Stellung deines Mundes. Nun sprich mit dieser Stellung ko, sieh wie du sie schnell verlassen, und die vorige des o annehmen mußt. Der Mund hat also schon zwei ganz verschiedene Stellungen nöthig um ko zu sprechen. Allein komm soll er sprechen. So lange er in der Stellung des o bleibt und das o immer mit der Gaumenklemmung heraus stößt, so vernimmt man immer ko und nicht komm. Was muß nun der Mund für eine Stellung annehmen? Siehe mich an und mache es dann selbst nach. Der Lehrer spricht ko, bleibt eine kurze Weile in der Stellung des o, und schließt sodann schnell die Lippen in der Breite, wodurch das o einen Nachhall bekommt, der einem brummenden Schalle ähnlich wird. L. Hast du die neue Stellung bemerkt, welche der Mund vornahm, um das komm, oder den letzten Theil dieses Wortes hervorzubringen? Sch. Ja!

*) Wohlgemerkt, der Lehrer leitet ihn anschaulich auf die Beobachtung.

er schloß die Lippen. L. Wohl! du hast also schon drei verschiedene Stellungen des Mundes kennen gelernt, welche der Mund nöthig hat, um ein Wort auszusprechen. Wir wollen aber fortfahren, deren noch mehrere kennen zu lernen, und du wirst am Ende bemerken, daß wir nicht mehr denn zwanzig auffinden, welche der Mensch braucht, um alle Wörter zu sprechen. Wir wollen demnach ein anderes Wort wählen. Ich setze den Fall, ich rief dich in mein Zimmer, wie würde ich rufen? Sch. Komm in mein Zimmer. L. Das erste Wort kennen wir, also das zweite: in. Sage, wie viele Bewegungen macht der Mund, und folglich wie viele Stellungen nimmt er an, um dieses kurze Wort auszusprechen? — Gib Obacht, ich spreche dir es vor, ohne etwas hören zu lassen; — denn du sollst nur auf den Mund sehen. Der Lehrer macht nun bloß die Bewegungen und wiederholt die Frage. Sch. Zwei. L. Aber nun mache mir es nach und bemerke, welche Bewegungen der Mund macht. Siehe, anfangs drückt er die Zunge in gerader Linie vorwärts zusammen und stößt gleichsam mit einem geraden Luftstrome den Laut i heraus, nicht wahr? Sch. Ja! L. Dann wirft oder drückt er die Zunge gegen den obern Gaumen hinauf, und lässt sie schnell wieder herabfallen, und da endigt das i mit einem etwas summenden Schalle.

Versuche es nur jetzt selbst. Der Schüler versucht es und überzeugt sich. L. Wie viele Theile hat also das Wort in? Sch. Zwei. L. Welcher ist davon deutlich vernehmbar oder lautend? Sch. Der erste, i. L. Siehe, wenn du diese Mundstellung vom i beibehälst und einen Laut von dir geben willst, so wird immer i

herauskommen, aber wenn du mit der Zunge an den obern Gaumen anschlägst und nicht i oder das vorige o hören lässt, so kommt kein ordentlicher Laut hervor, außer du lässt sie am obern Gaumen anliegen und summst auf eine so häßliche Weise durch die Nase, daß du dich gewiß selbst nicht hören magst.

Wie viel haben wir also Mundstellungen kennen gelernt, mit welchen man einen vollkommenen reinen Laut hervorbringen kann? Sch. Zwei, i und o. L. Und wie viele, um einen andern Schall dabei hervor zu bringen? Sch. Drei.

L. Wir nehmen nun wieder ein anderes Wort. Denke dir, ich stünde am Fenster und rief dir: komm her an das Fenster. Wir wollen von diesen fünf Wörtern wieder das kleinste zum Beobachten nehmen. Es ist — an. Wie viele Theile unterscheidest du an diesem Worte? Siehe, ich spreche es wieder, ohne etwas hören zu lassen. Der Lehrer macht wieder die stummen Bewegungen und wiederholt die Frage. Sch. Zwei Theile. L. Wohl! Kennst du nicht schon eine von diesen zwei Mundbewegungen, und welche? Sch. Die Zweite. L. Wohl! Wenn du diese zweite ganz weglässest, was für ein Laut kommt rein heraus? Sch. a. L. Wohl! Siehst du aber nicht die Mundstellung, mit welcher das a hervorgebracht wird? Sch. Zaudert. L. Nimm noch einmal die Stellung vom o, sie bildet eine kreisförmige Figur, nicht wahr? Sch. Ja. L. Falle nun in die Stellung von a, und deine untere Lippe wird in gerader Linie herabfallen. Nicht wahr? Sch. Ja. Wir kennen also wieder eine Mundstellung, mit welcher wir einen reinen Laut hervorbringen, und so lange hervor-

bringen, als wir die Stellung beibehalten, und folglich nun drei, o, i, a. Wir wollen hierzu sogleich eine neue fügen. Ich sagte erst, wenn ich am Fenster stünde und dir rief: komm her an das Fenster, so würdest du kommen und erwarten, daß ich dir etwas sagte oder zeigte, nicht wahr? Sch. Ja. L. Wenn ich aber dir nicht sogleich etwas sagte oder zeigte: würdest du mich nicht dazu auffordern, und wie? L. Du hast das Wörtchen schon oft gesagt, und gerade jetzt fällt dir es etwa nicht ein. Wirst du nicht sagen: Nun! Sch. Ja. L. Gut. Gerade das Wort — nun — wollen wir in der Aussprache näher betrachten. Ich spreche es wieder ohne Laut, bloß zum Sehen am Munde. Er thuts. Wie viele Bewegungen hast du wahrgenommen? Sch. Drei. L. Wohl! Aber sprich das Wort für dich stumm, und sage, ob du nicht zwei Bewegungen machst, die dir schon bekannt sind? Sch. Ja. L. Welche? Sch. Die erste und die letzte. L. Sind es verschiedene oder beide dieselben? Sch. Dieselben. L. Hörst du bei diesen einen ganz vernehmbaren Laut? Sch. Nein. L. Welches ist also der ganz vernehmbare Laut? Sch. Der mittlere, u. L. Wohl! Aber schaue nun auf meinen Mund, um die Stellung zu bemerken, mit welcher wir ihn hervorbringen. Siehst du nicht, wie die untere Lippe sich vordrängend aufwärts steigt, und zwar in einer Bogenlinie gleich einem ausgedehnten Hufeisen? Sch. Ja. L. Also haben wir nun vier vollkommene Laute, nicht wahr? Sch. Ja. L. Welche? Sch. i, o, a, u. L. Wir wollen aber noch einige andere Mundstellungen kennen lernen, und dabei mache ich dich noch auf einen vollkommen vernehmbaren Laut aufmerksam.

Ich setze den Fall, du wärest, als ich dich rufen wollte, in der Mitte von anderen Knaben oder Mädchen, und ich rief dir, so würde ich rufen: Komm vor! nicht wahr? Sch. Ja. L. Welches neue Wort erhalten wir nun? Sch. Vor. L. Wohl! so laß uns nun auch dieses näher betrachten. Wir sprechen es für uns nun vorerst wieder ohne Laut. Der Lehrer spricht es. Wie viele Bewegungen hast du gesehen? Sch. Drei. L. Wohl! wenn du nun die erste und letzte hinwegläßt, was bleibt dir übrig? Sch. o. L. Gut. Diesen Laut und seine Stellung kennst du, nicht wahr? Sch. Ja. L. Laß uns nun die letzte Stellung dazu beobachten. Horch, das o schnarrt fast unmerklich etwas nach, nicht wahr? Sch. Ja. L. Allein siehe nun bei mir und bei dir selbst darauf, was der Mund für eine Bewegung macht, damit das o den ein wenig nachschnarrenden Schall erhält. Bemerkst du nicht, daß du die Zunge jäh zurückschnellst, und daß auf diese Weise das o mit diesem Schalle herauskommt? Sch. Ja. L. Wir haben also wieder eine ganz neue Stellung unseres Mundes zum Sprechen kennen gelernt. Aber dazu wollen wir sogleich eine andere neue hinzufügen, nämlich die im Anfange des Wortes, damit nicht bloß or, sondern vor herauskommt. Bemerkst du nicht, daß der Mund die Stellung annimmt, als wenn er in eine Flöte oder in einen Schlüssel blase, nämlich einen Winkel an der Unterlippe, oder die Figur eines auf der Spitze stehenden Dreiecks, zu welchem die obere wagrechte Linie fehlt? Der Lehrer zeichnet die Figur. Sch. Ja! ich bemerke es. L. Nun wollen wir bald mit allen Mundstellungen zu Ende kommen, wenn du noch ferner wohl

aufmerkst. Ich will dich nun, wie ich dir versprochen habe, noch auf einen vollkommenen Laut aufmerksam machen.

Wir bleiben bei dem letzten Falle stehen. Du seiest nämlich in der Mitte von mehreren Kindern, und ich winke dir zu: Komm vor; du weißt aber nicht gewiß, ob gerade du gemeint seiest, so wirst du zur Sicherheit fragend rufen: Wer soll kommen? Nicht wahr? Sch. Ja. L. Gut, wir wollen demnach dieses Wort in der Aussprache beobachten. Wir sprechen es wieder, und zwar ohne Laut. — Es geschieht. — Wie viele Bewegungen nahmst du wahr? Sch. Drei. L. Gut. Lassen wir nun die erste hinweg, was hören wir? Sch. er. L. Wohl! der Anfang ist also ein vollkommener Laut. Nicht wahr? Sch. Ja. L. Aber welche Bewegung oder Stellung macht der Mund? Gieb nur recht Obacht. Sieh, wir haben — fünf vollkommene Laute, die, wenn wir ihre Stellungen am Munde beibehalten, forttönen, wenn wir wollen. Sie sind o, der Mund ist ganz rund; a, die untere Lippe fällt in senkrechter Linie herab; u, die untere Lippe hebt sich in die Höhe, drängt sich aber in einen Bogen hervor; i, die Lippen ziehen sich so auseinander, daß sie an beiden Enden eine Vertiefung bekommen, und die Zunge im Innern sich vorspitzen kann, und e, die Auseinanderziehung der Lippen läßt nach, der Mund bekommt eine eiförmige Figur, welche jedoch auf der linken Seite bogenartiger ist. L. Hast du Alles genau beobachtet? Sch. Ja.

L. Wir wollen also fortfahren, noch einige Mundstellungen zu beobachten. Wir nehmen noch einmal den Fall an, daß ich dir rufe, aber ich setze gleich hinzu, zu mir. Hier haben wir das kleine Wörtchen — zu.

Du wirst sogleich bemerken, wie viele Bewegungen der Mund macht, um es auszusprechen. Sch. Zwei. L. Richtig. Der Laut ist u, den du kennst, allein das u stößt du mit einem Schalle heraus, der beinahe dem des Riesens gleich kommt. Welche Stellung machst du aber mit dem Munde? Merk auf dich selbst, wenn du — zu sprechen willst; fange an zu sprechen, allein halte den Laut u noch zurück. Merkst du nun nicht, daß du die Zähne zusammen hältst, und die Zunge an sie vordrängst? Sch. Ja wohl. L. Wenn du nun diese Stellung jäh verlässest und deinen Laut sprichst, so kommt der Schall hervor. Nicht wahr? Sch. Ja. L. Nun wollen wir gleich zu Ende sein. Ich wiederhole abermals den Fall, daß eine ganze Versammlung da war, welcher ich rief, zu kommen, um ihr etwas zu zeigen. Werde ich dann rufen komm oder kommt? Sch. Kommt. L. Wenn ich also rufe kommt, meine ich Einen oder Alle? Sch. Alle. L. Wir wollen nun dieses Wort alle in der Aussprache beobachten. Bemerkst du nicht, daß der Mund hierbei zwei Hauptbewegungen macht? Der Lehrer spricht es so, daß die zwei Silben bemerkbar werden. Hast du die zwei Haupttheile des Wortes bemerkt? Sch. Ja. L. Gut, so wollen wir den ersten und den zweiten besonders beobachten. Al. Wie viele Theile sind wieder an diesem ersten, oder wie viele Bewegungen macht der Mund, wenn er al spricht? Sch. Zwei. L. Die zweite hinweggelassen, was hörst du? Sch. a. L. Diesen Laut und seine Stellung kennst du, allein um al zu sprechen, oder um das a etwas nachlallend vernehmen zu lassen, welche Stellung nimmt der Mund an? — Schau auf meinen Mund, und denke dir dann

den deinen. Sch. Er legt die Zunge über die Zähne vor. L. Gut. Und wenn du den zweiten Theil des Wortes le sprichst, wie viele Bewegungen macht der Mund? Sch. Auch zwei. L. Richtig. Allein kennst du nicht beide schon? Sch. Die erste ist dieselbe, mit welcher erst geendigt wurde, und die zweite ist die des Lautes e. L. Richtig. Nun haben wir nur noch fünf Stellungen an unserm Munde zu beobachten, und wir kennen alle die Stellungen, mit welchen hundert und hundert Worte gesprochen werden.

Denke dir nun, daß ich vielen rief, um ihnen Etwas zu zeigen: kommt her zur Tafel. Wir haben nun wieder das Wort kommt zuerst. Wir wollen nun einmal dieses in der Aussprache beobachten. Komm kennst du; allein höre, es heißt kommt. Es ist also der Schall von komm durch einen Zusatz verändert, nicht wahr? Sch. Ja. L. So schau nur darauf, wie dein Mund sich stellen muß, um den dumpfen Stoß noch am Ende herauszubringen. Siehe, du drückst die Zungenspitze ein wenig durch die Zähne vor, jedoch so, daß die Zähne die Zunge zurückzuhalten suchen. Merke nun auf mich. Hast du es richtig wahrgenommen? Sch. Ja. L. So laß uns sogleich zum zweiten Worte eilen *) her. — Er, kennst du schon, nicht wahr? Sch. Ja. L. Du hast demnach nur auf die Bewegung und Stellung des Mundes zu sehen, mit welcher du hauchend das er aussprichst. Merkst du nicht, wie dein unterer Gaumen sammt der Zunge sich schnell aufwärts bewegen? Sch.

---

*) Der Unterschied zwischen dem harten und weichen d kommt erst beim Schreiben vor.

Ja. L. Also wieder zu einem andern Worte. Das Wort zur kennst du ganz, nicht wahr? Sch. Ja. L. Wir übergehen es daher und nehmen das Wort: Tafel. Wie viele Abtheilungen bemerkst du daran? Der Lehrer spricht es langsam zum Unterscheiden der zwei Silben. Sch. Zwei. L. Die erste Abtheilung ist also Ta. Ich weiß, du kennst schon davon den Laut a, allein kennst du nicht auch die erste Mundstellung, um Ta herauszubringen? Erinnerst du dich nicht des dumpfen Stoßes, mit welchem wir: kommt aussprachen, und der Mundstellung, mit welcher wir den dumpfen Stoß zu bewirken vermochten? Sch. O ja. L. Allein kennst du nicht auch die drei Mundstellungen, mit welchen du die zweite Abtheilung: fel hervorbringst? Siehe, ich mache dir sie ohne Laut vor. Er thuts. Kennst du sie nun? Sch. Ja. L. Nur eines wirst du in der Folge mehr beobachten, nämlich die erste Stellung, ich habe sie gegenwärtig vielmehr zusammengezogen, als bei dem Worte vor. — Doch das lassen wir jetzt noch bei Seite. Wir sind nun sogleich zu Ende und dann fangen wir wieder ohnedieß von vorne an, und zeichnen sogleich die Stellungen. Nun zeige ich dir ein Bild. Auf diesem sieht man einen hohen Baum und oben auf einem Aste einen Knaben, welcher in Gefahr ist, herabzufallen. Die Kinder rufen erschrocken: Ach! Der Baum ist das erste, was wir sehen, wir wollen daher dieses Wort nun auch in der Aussprache zuerst beobachten. Wie viele Bewegungen macht der Mund, wenn er Baum spricht? Der Lehrer spricht es noch einmal ohne Laut. Wie viele? Sch. Vier. L. Richtig. Die erste Stellung im Sprechen hinweggelassen: wie lautet es? Sch. aum.

L.

L. Richtig! Nun auch die letzte hinweggelassen: wie lautet es? Sch. au. L. Kennst du diese beiden Laute? Sch. Ja. L. Aber auch die Stellung, um das a etwas nachbrummend vernehmen zu lassen? Sch. Ja freilich. L. Also nur die erste Stellung haben wir zu beobachten, damit Baum herauskommt. Schau darauf. Siehst du nicht, wie die Lippen sich in der Mitte schließen, wenn ich anstatt a um Baum zu sprechen anfange? Sch. Ja. L. Allein findest du nicht hier im Anfange des Worts dieselbe Mundstellung, wie am Schlusse? Schau mich recht an. Du stutzest ein wenig! Sieh mich noch einmal an, und ich werde dir mit dem Finger den Unterschied an der Lippe näher bezeichnen. Der Lehrer spricht das Wort noch einmal ohne Laut, und deutet mit dem Finger im Anfange auf die in der Mitte geschlossene Lippe, und am Ende auf die der Länge nach geschlossene Lippe. Nun erkennt der Schüler auch diesen Unterschied, und der Lehrer nimmt das Wort — ach zum Gegenstande der Beobachtung. Ach rufen die um den Knaben besorgten Kinder.

Wie viele Bewegungen macht ihr Mund, wenn sie dieses Wort aussprechen? Sch. Zwei. L. Du kennst den Anfangslaut a. Unbekannt ist dir aber noch der Schall, mit welchem er jetzt hervorgebracht wird. Du mußt nun in meinen Mund hinein sehen, wenn du dir den deinen nicht selbst vorstellen willst. Der Lehrer öffnet den hohlen Mund, um die in der Mitte des unteren Gaumens gewölbte Zunge sehen zu lassen, mit welcher der Mitlauter ch gesprochen wird, und spricht: Siehe, bemerkst du nicht, wie die Zunge sich in der Mitte des unteren Gaumens krümmt und klemmt, um den Schall

heraus zu bringen, mit dem wir das a vernommen haben? Sch. Ja, ich bemerke es. L. Erinnerst du dich nicht einer Klemmung im Gaumen, mit welcher wir komm gesprochen haben? Sch. Ja. L. An welcher Stelle des Gaumens war jene? Sch. Ganz hinten an der Kehle. L. Richtig, und diese in der Mitte des unteren Gaumens. Wir wollen nun noch eine ähnliche Klemmung kennen lernen. Auf dem Bilde sieht man den Knaben in Gefahr vom Baume zu fallen, und die erschreckten Zuschauer rufen ach! Allein, wenn du den Knaben wirklich auf dem hohen Baume sähest, und seinen Fall fürchtetest, was würdest du denn ihm zurufen? Nicht wahr, du riefst: gib acht? Sch. Ja. L. Das Wort acht hast du schon in der Aussprache beobachtet, folglich wollen wir nur das Wort — gib zu unserer Beobachtung nehmen, weil bei diesem eine neue Mundstellung vorkommt. L. Sprich nun selbst gib, und sage, wie viele Bewegungen macht der Mund? Sch. Drei. L. Richtig! Die zwei letzten kennst du; also haben wir nur die erste Mundstellung noch zu bemerken übrig. Sieh, ich fange an, gib zu sprechen, allein ich fahre nicht fort, sondern bleibe bei der ersten Mundstellung stehen. Bemerkst du nun, wie die untere Lippe sich mit dem Kinn abwärts drückt, aber fühlst du nicht, wenn du mit mir dasselbe versuchst, nämlich gib zu sprechen anfängst, aber bei der ersten Stellung es bewenden lässt, die Klemmung, welche im Innern deines Mundes Statt hat? Sch. Ja. L. Allein, wo fühlst du diese Klemmung, — rückwärts am Schlunde, wie bei komm, oder in der Mitte, wie bei ach, — mich, — dich u. s. w., oder ganz vorn im Kinn? Sch. Vorn.

L. So recht. Wir wollen nun unsere Beobachtungen vollenden. Ich habe eben gesagt: so recht. Dieses kleine Wort — so soll nun der letzte Gegenstand unserer Beobachtungen sein. Sprich: so. Wie viele Bewegungen sind nothwendig? Sch. Zwei. L. Richtig. O kennst Du, folglich ist es um die erste Mundstellung zu thun, um das So herauszubringen. Bemerkst du aber, wenn du auf dich Obacht giebst, nicht selbst, daß du die zwei Reihen der Zähne zusammen hältst, und mit ihrem Oeffnen das o sprichst? Sch. Ja. L. Nun siehe, wir sind am Ende. Alle Wörter, und wenn es viele, viele Hunderte sind, können wir sprechen, ohne eine andere Stellung des Mundes zu gebrauchen. Du hast die Stellungen alle selbst am Munde gesehen, nicht wahr? Sch. Ja. L. Gut. Denke dir also, du sähest sie bloß am Munde, würdest du nicht wissen, was einer sagen wollte, wenn du ihn auch nicht sprechen hörtest? Z. B. ich spreche: wo, so, da, du u. s. w. Der Lehrer spricht bloß mit den Mundstellungen. Weißt du nicht, was ich sage? Sch. Ja, wo, so ꝛc. Wenn du aber die Stellungen bloß abgebildet sähest, würdest du nicht dir sie am Munde selbst vorstellen, und denjenigen dir redend denken, welcher sie so an seinem Munde vorgenommen hat? Sch. Ja. L. Gut. Wir wollen nun den Versuch machen, sie auch abzubilden; und dann wirst du Alles, was du auch zu Entfernten sprechen willst, auf diese Weise ihnen zusenden können, und wenn du solche Abbildungen von Worten siehst, eben so auch wissen, was Andere sprechen wollten.

§. 140.

Das Schreiben beginnt nun nach dieser Uebung.

Es versteht sich von selbst, daß diese hier nur angedeutete Uebung nicht gerade so, wie sie hier angedeutet wurde, vorzunehmen sei, sondern vom Lehrer nach dem Verhältnisse der Fähigkeit seiner Schüler auf alle erforderliche Weise modifizirt werden müsse, bis der Zweck der Uebung erreicht wird. Es versteht sich ferner, daß auch die Uebung hier nicht so augenscheinlich beschrieben werden könne, als sie im mündlichen Vortrage und im wirklichen Vorzeigen anschaulich gemacht werden kann.

Elementar-, Schreib- und Lese-Uebung.

§. 141.

Wir sind nun an einem sehr kritischen Punkte oder Hauptärgernisse angekommen, worüber selbst die Anhänger und Freunde der Elementarschule sich mit ihr nicht vollkommen vereinigen können oder vereinigen wollen. Es ist dieß der Schreib- und Leseunterricht.

Wir müssen daher hier die Anstände beleuchten, welche in Bezug auf diesen Gegenstand obwalten, nachdem durch sie die Einsicht in die Consequenz der Methode gehindert und, wenn nicht auch dieser Punkt gleichmäßig angenommen wird, der methodische Gang einen Absprung leidet.

Welches sind denn nun also die Anstände?

1) Es halten sich viele darüber auf, daß die Methode wegen der Abbildung der Mundbewegungen die Lautmethode ganz verwerfe, indem sie behaupten, daß die Konsonanten keinen selbstständigen Laut hätten. Es wird nun das Gegentheil bewiesen, und zwar durch Anführung

so mancher Schalle, die wir in manchem Lebensverhältniß vernehmen, wobei keiner der Laute angefügt ist, z. B. das Br beim Anhalten der Pferde, das Sch beim Verscheuchen des Federviehes ꝛc. ꝛc.

Man kann hierauf wahrlich nichts Anderes erwiedern, als bedauern, daß die Patronen der Consonanten ihren Schützlingen eine so große Unehre beweisen, indem sie dieselben mit so unsprachlichen Schallen vergleichen, welche zu Eindrücken auf Thiere gebraucht werden und mit unwillkührlichen Schallausstößen der Natur im Nießen, Husten, Schluchzen ꝛc. verglichen werden können; daher gar nicht einmal ahnen, daß die Consonanten in ihren vernehmbaren Schallen beim sprechlichen Gebrauche von ganz anderer, feinerer und zärterer Natur seien.

Die Patronen der Consonanten sollten doch bedenken, daß das Wort und die Rede in der mündlichen Sprache nur dann einen angenehmen Klang annehme, wenn jeder Consonant nur einen ganz unmerklichen Vor- oder Nachhall vernehmen lässt; wogegen die Aussprache, jemehr der Consonant gehört wird, um so widerlicher klingt.

Ein anderer Einwurf geht gegen die bildliche Darstellung der Buchstaben nach der Beschreibung der Mundstellungen.

Es heißt, die Beschreibung der Mundstellungen ist nicht richtig. Beweis — manche Taubstummenlehrer beschreiben sie anders.

Antwort. Der Verfasser der Elementarschule fürs Leben hat zwei Gegenbeweise für sich — den ersten — die Taubstummenschüler, welche nach dieser Beschreibung unterrichtet werden, z. B. in der Schule zu Bayreuth, erhalten von allen reisenden Schulmännern das Lob, daß

sie vor allen andern in der Tonsprache die größten Fortschritte gemacht haben.

2) Jeder Fehler, welchen ein Taubstummenschüler in der Aussprache begeht, kann durch die bezeichnete Richtung des ihn treffenden Organs auf der Stelle verbessert werden.

Aber nun kommt es zu dem, wie die Herren meinen, treffendsten Einwurf: Die Abbildungen der Buchstaben in unserm Mundalphabet sind nicht wahr. — Damit will man der Unterrichtsmethode überhaupt ihre Gültigkeit selbst abstreiten???

Was werden denn die Herren — Freunde — oder Feinde — sagen, wenn hierauf erwiedert wird: Das Gesichtsalphabet ist gar keine wesentliche Bedingung der Unterrichts-Methode beim Lese- und Schreib-Unterricht. Der Methode wahres Wesen besteht darin, daß der Schüler nach dem Prinzip des Lebensunterrichts zu der anschaulichen Kenntniß gelange, daß eine schriftliche Sprache oder eine Sprache mit Entfernten, auf schriftlichem Wege, möglich und leicht sei, indem er selbst die Beobachtung macht, daß die Worte aus Theilen bestehen, welche durch die Artikulation der Schalle fürs Ohr und durch die Bewegungen des sprechenden Mundes fürs Aug zu unterscheiden seien; ferner, daß er die Ueberzeugung gewinne, daß trotz der Vielheit der Worte unserer Sprache doch nicht mehr als 20 solche unterscheidbare Schalle und Bewegungen aufzuzählen seien, daß folglich, wenn diese durch Merkmale — Zeichen oder Bilder für denjenigen hingezeichnet werden, der sie kennt, wir mit demselben auch in der Abwesenheit sprechen können, wogegen auch er, wenn er anstatt der zu sprechenden Worte uns die Bezeichnungen ihrer Bestandtheile zusendet, auch wir sehen, was er zu uns sprechen wollte.

So weit ist nun die Unterrichtsmethode für den Schreib- und Leseunterricht unwidersprechlich wahr und richtig, und es fragt sich nun, ob man sie in so weit annehmen wolle oder nicht.

Wahrscheinlich wird sie aber von Vielen auch darum nicht angenommen, weil eine vorgefasste Abneigung die unbefangene Prüfung hindert. Diese Abneigung wird auch bei aller philosophischen, pädagogischen und didaktischen Erläuterung in so lange fortdauern, als das Schulmeisterthum sich nicht von den Fesseln des Herkommens loswinden kann. — Das Aergerniß wird nicht aufhören, so lange kurzsichtig gelehrte Eitelkeit in dieser Methode einen neuen Handwerksvortheil in der Unterrichtsmethode sieht, und sie als persönliche Erfindung zu bestreiten sich berufen glaubt. Darum nützt auch die Hinweisung auf den schnellen Erfolg des Unterrichts nichts.

Ebenso wenig wird es begriffen und erkannt, daß der Schüler bei dieser Methode des Unterrichts auf eine unterhaltende und bildende Weise unterrichtet werde. Vielmehr spricht sich die Kritik ernst und vornehmthuend auch darüber richterlich aus: Es ist eine unnütze, zeitverderbliche und den Unterricht aufhaltende Spielerei.

Es mögen sich darum nun gleichwohl diejenigen, welche sich mit der bildlichen Darstellung der Buchstaben nicht befreunden wollen, aber doch die Grundsätze der Unterrichtsmethode bis auf diesen Punkt anerkennen, die Buchstaben für willkührliche Zeichen bestimmen.

Unter dieser Voraussetzung würde dann auch die Unterrichtsmethode in Bezug auf den Lese- und Schreibunterricht nicht bloß von denjenigen angewendet werden

können, welche lieber die deutsche Kurrentschrift, als die lateinische zum Anfangsunterricht gebrauchen wollen, sondern auch von den fremden Nationen, welche eine ganz andere Orthographie haben z. B. Franzosen und Engländer.

Für Deutsche, welche die Grundsätze des Elementarunterrichts fassen, müssen wir aber nicht bloß der Consequenz wegen, sondern wegen zu großer, nicht genug zu berechnender Vortheile der Bildung, den Unterricht im Lesen und Schreiben durch Anwendung des Mundalphabets beibehalten. Nur der pedantischen Bedenklichkeit müssen wir noch vorbeugen, daß die lateinischen Buchstaben nicht so genaue Abbildungen für die Mundstellungen gewähren. Wir geben das allerdings zu, daß sie nicht mathematische Umrisse seien; allein diese mathematische Genauigkeit des Bildes ist auch zum Zwecke nicht nothwendig; denn bei einem Unterrichte, wo stets um den Grund gefragt werden soll, da genügt schon einige Aehnlichkeit, und man muß bedenken, daß, wenn die Buchstabenschrift, wie immer höchst wahrscheinlich angenommen werden muß, auch durch Abbildung der Mundstellungen erfunden wurde, auch zu jener Zeit kein Mensch den Einwurf werde gemacht haben, daß jene vorgezeichneten Abbildungen nicht mathematisch richtig seien.

§. 142.

Es lässt sich mit aller Wahrscheinlichkeit voraussetzen, daß die Entstehung der Buchstabenschrift nur auf diese Weise vor sich gegangen sei; und es wäre daher Nichts mehr zu wünschen, als Monumente der ältesten oder ursprünglichen und rohesten phönizischen Schrift zu finden, um sich davon zu überzeugen, wie die Buchstaben die

Stellungen des Mundes, mit welcher sie hervorgebracht werden, nachbilden. Es ließ sich außerdem gewiß nicht die leichte allgemeine Aufnahme derselben denken; denn wenn einer nur willkührliche Zeichen für Buchstaben erfunden hätte, mit der Forderung, sie aufzunehmen, so wäre gewiß anzunehmen, daß über die Figur eines jeden ein eifersüchtiger Streit entstanden, und somit der Zweck vereitelt worden wäre.

Indessen war es ganz natürlich, daß, wie die Buchstabenschrift einmal erfunden war, es Jeder sich angelegen sein ließ, an den rohen Buchstaben eigene Schattirungen und Verzierungen anzubringen. So wie andere Nationen sich daraus eigene Alphabete nach — ihrem Geschmacke bildeten. So suchte z. B. der ästhetische Grieche daran besonders zu drechseln und zu feilen, um eine kleine, feine und nette Schrift heraus zu bringen, wo dagegen der kraftvolle Römer seinen Charakter in den starken und steifen Formen ausdrückt. Wir haben hierzu das Gegenstück in der französischen und englischen Schrift, welche beide aus der lateinischen abstammen. Die deutsche Druckschrift aber ist nichts anderes, als die durch gothischen Geschmack veränderte lateinische.

Indessen kann nicht unbemerkt bleiben, daß gerade in der lateinischen Schrift, weil sie von den Verzierungen am freiesten blieb, die alten Züge noch am leichtesten zu erkennen seien. Schon aus diesem Grunde mußte sie vor allen zur ersten Schriftsprache im Unterrichte gewählt werden. Allein auch abgesehen davon, so kommen hier noch so wichtige Gründe zur Betrachtung, daß nur ein kleinlichter Pedantismus noch einen Anstand oder eine Bedenklichkeit erheben kann, die lateinische Schrift zum Anfangs-

unterricht im Schreiben und Lesen zu nehmen. Wir wollen sie in der Ordnung aufzählen.

§. 143.

b) Die lateinische Schrift lässt die Abbildungen der Mundstellungen noch am ähnlichsten und leichtesten bewirken, wie wir bald sehen werden.

Es versteht sich aber von selbst, daß hier, wie bei den Nachbildungen des gehörten Schalls durch Worte, z. B. Rauschen, Säuseln, Lispeln, Brummen, Murren, Knistern ꝛc. die Phantasie eben so gut hier in der Nachbildung der Mundstellungen in Anspruch genommen werden müsse, weil hier keine mathematische Richtigkeit gefordert werden kann, noch muß.

c) Das Feste und Einfache der Formen in geraden und Kreislinien gewährt eine vorzügliche Erleichterung des Anfangsunterrichts um so mehr, nachdem der Unterricht sich auf die vorher im Zeichnen erlernten mathematischen Figuren stützen kann; folglich die lateinischen Buchstaben auch sehr leicht an und für sich zu formen sind.

d) Die lateinische Schrift ist auch ganz dazu gemacht, um mit ihr den Grund zur — Regelmäßigkeit in der Schrift als der Basis der Schönheit zu legen *).

e) In der lateinischen Schrift liegt auch noch der besondere Grund der Erleichterung des Unterrichts, daß sich alle Buchstaben sehr füglich aus den zwei Grundfiguren des i

---

*) Nur auf solche Weise ist es möglich, daß die Schüler, welche kaum die Schrift im rohen Elemente kennen gelernt haben, fremde, in das Verhältniß der Methode noch nicht eingeweihte Schulfreunde durch ihre schönen Schriften überraschen.

und o herleiten lassen, wodurch der Gang des Unterrichts ungemein erleichtert wird. Denn es war bisher keine nachtheiligere Art und Weise das Schreiben zu lehren, als dem Kinde einen Buchstaben nach dem andern zum Nachbilden vorzulegen, so, daß es stets im Wahne blieb, es mache etwas Neues, und — eben aus diesem Grunde so vielfältig fehlte.

f) Die lateinische Schrift hat auch die größte Aehnlichkeit mit der Druckschrift, und es kann daher von ihr aus der Uebergang zum Druckleſen äußerst leicht gemacht werden.

g) Der hauptsächlichste Vortheil dieser Unterrichtsmethode besteht noch darin, daß durch sie der sicherste Grund zur Orthographie gelegt wird, weil der Schüler gewöhnt wird, bei der Unterscheidung eines jeden Lauts oder Schalls immer sogleich auch an das Organ zu denken, mit welchem er hervorgebracht wird und das ihm entsprechende Bild zu setzen, folglich drei Vorstellungen immer zusammenfallen.

Die Erfahrung bestätigt dieß auch vollkommen; denn in einer Anfangsschule von 50 bis 60 Schülern von 6 bis 7 Jahren werden beim Diktantoschreiben in mehreren Sätzen kaum zehn der Schüler gegen die Orthographie fehlen. Schlüßlich denke man sich noch bei diesem Unterricht die lebendige Unterhaltung des Schülers, welche ihm der Lehrer in der Berathung über die Formation eines Buchstaben, unnachläſſig gewährt, entgegen der trocknen und langweiligen Belehrung, welche nur Buchstaben im Laute oder im Namen und in der Vorzeichnung der bestimmten Form sich nur diktatorisch oder gebieterisch beweist.

§. 144.

Nach dieser Auseinandersetzung der unwidersprechlichen Vortheile der Unterrichtsmethode im Schreiben und Lesen müssen wir es nun den sinnigen Schulmännern und Schullehrern anheim geben, ob sie noch ferner an ihrer herkömmlichen Art und Weise Lesen und Schreiben zu lehren verbleiben oder die Methode des Unterrichts fürs Leben aufnehmen wollen. In der zuversichtlichen Hoffnung dieser Wahl wollen wir nun den Unterrichtsgang selbst weiter verfolgen.

a) Beim Anfange des Schreib- und Leseunterrichts wird die Parallele zum Maaßstab der Buchstabenhöhe genommen; allein auch diesen Maaßstab muß der Schüler von selbst produziren.

b) Die Buchstaben i und o werden über dieselben gesetzt.

c) Die Buchstaben werden nach dem oben genommenen Maaßstabe in vier Klassen getheilt, nämlich in diejenigen, welche innerhalb der Parallelen vorkommen; in diejenigen, welche über die Parallelen hinausragen, und in diejenigen, welche unter die Parallelen sich hinabziehen, und in diejenigen, welche über und unter dieselben sich ausdehnen. Die Tab. 2 zeigt diese Folgenreihe auf.

d) Die Buchstaben, welche nichts als die reine Wiederholung des i sind, kommen zuerst. Sie sind i, n, m, r. Auf diese folgen die Laute o, a, u, e, auf diese v, w, k, z. Der Grund davon wird in der Praxis selbst eingesehen werden.

e) Dem Grundsatze gemäß darf hier ein mecha-

nischer Unterricht nicht im geringsten Platze greifen; sondern der Schüler muß von Allem den augenscheinlichen Grund erkennen, und zwar erstens von den Parallelen. Der Grund ist nämlich, weil sie die beiden Lippen im Sprechen vorstellen, die, wenn der Mensch in gehöriger Ruhe spricht, sich immer in gleicher Entfernung von einander halten; wogegen der Mensch, welcher aus Rohheit oder in der Leidenschaft spricht, den Mund zu weit aufreißt, oder verzerrt.

Zweitens von der Bildung eines jeden Buchstabens, muß der Grund gelten, daß die gewählte Figur die Stellung des Mundes oder eine besondere Bewegung eines Sprechorgans nachbilde; drittens muß auch stets der Grund angegeben werden von dem zum Schreiben gewählten Worte. Es darf nämlich nie ein Buchstabe, noch eine Silbe an und für sich geschrieben werden, sondern stets ein Wort. Allein auch das Wort muß seinen Sinn oder seine Bedeutung haben, und diese kann es aber nicht anders erlangen, als wenn es in einem dem Kinde verständlichen Satz vorkommt. Doch auch der Satz wird erst dann eine vollständige Bedeutung haben, wenn er in einer Rede seine besondere Beziehung erhält; es sei nun, daß die Rede eine Geschichte aus dem Leben oder eine Frage, ein Räthsel, ein Wortspiel oder auch nur einen Scherz enthält.

§. 146.

Der Lehrer nimmt nun folgende Uebung in fort-

gesetzter Unterredung vor: L. Ihr *) habt nun mit mir alle Stellungen und Bewegungen des Mundes durchgewandert, welche er nothwendig hat, um zu sprechen; allein wir haben vor, sie auch nachzuzeichnen oder abzubilden, um auch unsere Rede, wenn wir wollen, Andern, die uns nicht sprechen hören, fürs Gesicht hinzustellen, so wie die Reden von Andern, die wir nicht hören, auch so dargestellt sehen wollen, um sie auch vernehmen zu können. Ihr wisst, wir haben eigentlich nur 19 besondere Mundstellungen. Allein da wir drei davon in einigen Fällen etwas verändern müssen, so bedürfen wir wohl 22 Zeichnungen. Doch ich habe euch schon einmal gesagt, wenn wir es recht genau nehmen, so bedürfen wir nur zwei Hauptzeichnungen, und diese will ich euch nun vorzeichnen. Sie sind i und o (Tab. 2 Fig. 1 u. 2).

Ehe wir aber die andern zeichnen, so muß ich euch erst noch auf Etwas aufmerksam machen. Wenn ihr einen ordentlichen Menschen sprechen seht, so werdet ihr nie bemerken, daß er seinen Mund zu weit öffnet oder gar aufreißt; sondern die zwei Lippen halten sich in der Regel in einer gleichen Oeffnung von einander in Bewegung. Wenn wir nun die dabei vorkommenden Stellungen abzeichnen wollen, so müssen wir auch darin einen gewissen Maaßstab annehmen.

Wir wollen daher zur Sicherheit für das Verhältniß unserer Zeichnungen die Lippen durch zwei gleichweit von einander abstehende Linien vorstellen. Der Lehrer lässt

---

*) Es ist nicht nur eines und dasselbe, ob es einer oder mehrere Schüler sind; sondern es gedeiht vielmehr der Unterricht noch besser, wenn es mehrere sind, weil die lebendige Thätigkeit durch die Gesellschaft erhöht wird.

nun die obengedachten Parallelen vom Schüler selbst mittels eines Lineals ziehen.

In diese wollen wir nun unsere verschiedenen Mundabbildungen hineinzeichnen.

Wir machen nun den Anfang mit einem recht kleinen Worte. Wir haben, wie ihr euch noch erinnert, von einem Briefe gesprochen, in welchem es heißt: Komm zu mir in den Garten. Wenn wir nun diese Rede aufs Papier bringen wollen, so müssen wir denn vorerst die Worte abzählen und von jedem die Stellungen des Mundes absehen, mit welchen es ausgesprochen wird, um diese nachzuzeichnen. Nicht wahr? Sch. Ja! L. Also frage ich hier vor Allem, wie viele Wörter unterscheiden wir in dieser kleinen Rede? Sch. Sechs. L. Wohl! Aber die drei ersten wollen wir für jetzt auslassen, und wollen das vierte, kleinste — in zuerst nehmen, damit ihr seht, wie leicht das Nachzeichnen vor sich geht; in — sagt, wie viele Bewegungen und Stellungen bedarf der Mund zur Aussprache desselben? Sch. Zwei. L. Laßt uns sie nun auch näher beobachten, um sie richtig nachzuzeichnen. — (Der Lehrer spricht es langsam, und dann auch ohne Laut vor.) Also zuerst das i. Wie zeichnen wir wohl die Stellung des Mundes ab, mit welcher i gesprochen wird. Schaut, ich halte sie fest. L. thut es. Er macht dann auf die ganze Form des Gesichts aufmerksam, und fragt, ob es wohl nicht schwer sei, diese Form des Gesichts abzuzeichnen. Auf die Bejahung macht der Lehrer den Schüler erst darauf aufmerksam, daß mit dieser Stellung allein das i nicht einmal hervorgebracht werde, sondern daß der Mensch erst mit der im hohlen Mund emporgehobenen Zunge das i gleichsam her-

vorstosse. Diese Beobachtung, welche der Schüler selbst machen muß, leitet ihn auf den Gedanken, das Bild der Zunge abzubilden.

Wir wollen also die Zunge abzeichnen; der Lehrer zeichnet das Bild der Zunge auf die Tafel. Seid ihr nun mit dieser Abzeichnung zufrieden? Sch. Ja. L. Ist denn aber nicht auch die Zeichnung der ganzen Zunge schwierig und ist sie denn nothwendig? Ihr sinnt, so sagt mir: habt ihr bei der Zeichnung des Hauses auch die ganze Wand gezeichnet, oder sie nur mit einer Linie? Sch. Mit einer Linie. L. Gut, so zeichnen wir die Zunge dann auch mit einer Linie, und diese könnt ihr nun selbst machen. Zeichnet sie demnach in diese gleichfortlaufenden Linien. Es geschieht. Glaubt ihr nun die Zunge ganz so abgezeichnet zu haben, wie sie das i vorbringt? Sch. Ja. L. Gebt acht; ihr werdet noch eine Beobachtung machen. Stellt nun noch einmal euren Mund so, wie ihr i sprechen wollt, sprecht es aber nicht, haltet eueren Finger an die Zähne, und nun sprecht i.— Es geschieht. L. Was habt ihr bemerkt? Sch. Die Zunge düpfte an den Finger. L. Ja soll denn nicht dieses Düpfen in der Zeichnung bemerkt werden, damit die Leute es gewiß wissen, daß mit dieser Figur für das i sprechen gilt? Sch. Ja. L. Gut, so setzen wir denn den Düpfer mit einem Punkt oben hin. Sch. thun's. Im Falle sie aber den Punkt nicht Etwas entfernt hinsetzen, so fragt der Lehrer: Bleibt denn die Zunge mit ihren Vorstoß an dem Finger, oder entfernt sie sich gleich wieder? Sch. Sie entfernt sich gleich wieder. L. Darum müssen wir denn auch den Punkt nicht ganz an der Linie ansetzen.

L.

L. Die Figur für das i haben wir nun Fig. 1; allein wenn wir in sprechen, so summt das i etwas nach. Wie macht's der Mund, daß das i nachsummt? Da sinnt ihr freilich wieder, so gebt nun auf mein Gesicht Obacht, wenn ich i spreche, und das i nachsummen lasse, ob ihr nicht bemerkt, daß meine Wangen sich schnell bis an die Augenknochen aufziehen, und eben so schnell wieder herabfallen *). Habt ihr's bemerkt? Sch. Ja. L. Was sollten wir abzeichnen? Sch. Das Auf- und Abzucken der Backen. L. Wohl! aber findet ihr nicht diese Zeichnung schwierig? Sch. Ja. L. Ich gebe euch recht; aber ihr werdet bald einsehen, daß wir's nicht einmal nöthig haben, ja die wahre Abbildung damit nicht einmal treffen. Denkt darum, wenn ihr in sprecht, an euch selbst und merkt auf das, was in euerem Innern vorgeht, wenn ihr das i nachsummen macht und dabei eure Wangen äußerlich auf- und abfallen bewirkt. Ist es nicht euere Zunge, welche gegen den Gaumen aufschlägt und schnell wieder herabfällt? Sch. Ja, die ist es. L. Was hätten wir also hiefür abzuzeichnen? Sch. Das Auf- und Abschlagen der Zunge. L. Richtig. Aber könnt ihr dieses nicht leicht? Seht die Zunge macht beiläufig diese Bewegung (stellt sie mit dem Zeigefinger so vor, daß das n dabei abgebildet wird, und macht nun darauf aufmerksam, daß der Schüler nichts abzubilden habe, als das Bild der Zunge wie vorhin, und durch eine schiefe Linie das Aufschlagen derselben anzuzeigen und durch das abermalige Setzen der

---

*) Es ist dem Lehrer zu empfehlen bei dieser Abbildung des Gesichts-Alphabets das Werk: „Der durch Gesicht und Tonsprache der Menschheit wiedergegebene Taubstumme" zur Seite zu legen.

Zunge das Abfallen derselben in ihre vorige Lage anzudeuten) n Fig. 2.

Dem Schüler ist nun ein leichtes, auch das n in die Parallele zu zeichnen.

Das Wort in wäre nun geschrieben; aber die zwei Buchstaben sind noch in keiner Verbindung. Der Schüler muß es selbst einsehen, daß derjenige, welcher sie in dieser Lage sieht, nicht in sprechen werde, sondern i und dann die Zunge auf- und abschlagen werde. Er muß also selbst erkennen, daß der innige Zusammenhang im Sprechen, auch fürs Gesicht dargestellt werden müsse, und er wird von selbst darauf geführt, daß durch eine schiefe Linie am Schlusse der einen Figur mit einer gleichen vom Anfange der andern ausgehend, vollkommen bemerkbar gemacht werden könne. Diese Bemerkung giebt die Veranlassung zu der Belehrung, daß, weil noch mehrmal zwei Figuren so vereinigt werden müssen, es wohl räthlich sei, jede Figur mit einer schiefen Anfangs- und schiefen Schlußlinie zu versehen, was wir denn von nun an auch gleich beobachten wollen.

Es kommt nun zur Kenntniß und Bildung des Buchstaben m. Derselbe Brief giebt dazu die Veranlassung. Der Lehrer wiederholt den Brief, und trägt darin die Stelle vor: um vier Uhr findet ihr mich noch im Garten. Hier kommt demnach der neue Buchstabe vor.

L. Ihr könnt nun schon das kleine Wort in schreiben; ihr sollt aber gleich noch ein kleines Wort schreiben können, was euch vielleicht gleichlautend vorkommt. In dem Briefe wurde auch bemerkt, daß der Herr noch um vier Uhr im Garten sei. Das kleinste Wort ist denn hier das Wort im. Merkt wohl, es lautet nicht in,

sondern im. Das i summt demnach hier nicht wie in in nach, sondern brummt ein wenig nach. Es fragt sich also, wie wollen wir das Nachbrummen andeuten. Schaut nur vor Allem auf den Mund, um zu sehen, was er für eine Bewegung nimmt, wenn das i Etwas nachbrummen soll. Macht die Bewegung und Stellung, nämlich die in die Breite geschlossenen Lippen, vor. Sch. Die Lippen schließen sich. L. Richtig. Wenn wir also diese Stellung durch eine Figur andeuten wollen, was werden wir thun müssen? Wohlgemerkt, du erinnerst dich noch, daß wir die Lippen mit zwei Linien andeuteten? Sch. Wir müssen die zwei Linien enge aufeinander legen. L. Du hättest schon recht; aber versuche es (es geschieht), und sieh, ob man jetzt nicht glaubt, es sei nur eine breite Linie? Sch. Ja freilich. L. So wollen wir denn noch eine Beobachtung machen. Glaubst du denn, daß die Lippen so fest auf einander liegen? Sch. Ja freilich, L. Sprich i und schließe dann sogleich die Lippen fest aufeinander, und sieh, ob dein i nachbrummt. Sch. thuts. Nein. L. Da müssen bei diesem Schluß, mit welchem wir im sprechen, doch Zwischenräume sein, wodurch das i nachbrummen kann? Sch. Ich glaube. L. Ich will dir's recht augenscheinlich zeigen. Sieh hier, ich nehme das Lineal, lege ein Papier darüber, und lege es dann an meinen Mund, um damit zu brummen. Es geht nicht, aber nun nehme ich hier einen Kamm, lege auch darüber das Papier und mache denselben Versuch, was hörst du? Sch. Ein Brummen. L. Gut. Versuche es hier selbst (es geschieht). L. Nun denkst du nicht, daß es auch am Munde solche Zwischenräume gebe? Sch. Ich glaube. L. Wo glaubst du wohl werden die Zwischenräume statt finden?

(Der Lehrer deutet mit dem Griffel zugleich auf die drei Punkte, nämlich die beiden Winkel und die Mitte der Lippen.) Der Schüler bemerkt nun diese auch. L. Würden wir nun nicht wohl thun, wenn wir hinter dem i die drei Punkte andeuteten, wo die Zwischenräume sein werden, etwa auf die Weise an: Der Lehrer bildet eine Art von deutschen m, und lässt es auch dem Schüler bilden, was er leicht kann. Es wird aber dieses m an das i in der Parallele oben so angehängt, daß das unsymetrische schon in die Augen springt. Fig. 3. Der Lehrer führt aber den Schüler noch auf die frühere Regel zurück, daß wir die Figuren alle in einem Ebenmaß darstellen wollen. Was ist nun hier zu thun? Ihr sinnt! *) werden die drei Punkte nicht unverändert bleiben, wenn sie verlängert werden? Sch. Ich glaube nicht. L. Nun so zieht denn die drei kurzen Striche bis zur untern Linie herab. Es geschieht, und das m, F. 4, steht da. L. Schaut nun wieder den Kamm an, und sagt, ob nicht auf solche Weise derselbe zum Theil hier nachgebildet ist? Sch. Das sehen wir.

L. Wir haben demnach — wie viele Worte geschrieben? und wie viele Gesichtsfiguren kennen gelernt? Wir haben drei Figuren kennen gelernt, und zwei Worte geschrieben. Ihr sollt nun schnell mehrere Figuren kennen lernen, und viele Wörter schreiben können; aber ihr müsst nur darauf sehen, daß ihr euere Figuren recht richtig und schön zeichnet, damit die Leute, die euere Worte sehen und lesen sollen, sie auch richtig zu unterscheiden vermögen.

---

*) Der Lehrer kann abwechselnd sich bald an einen, bald an alle Schüler wenden.

Damit ihr dieß um so leichter thun könnt, so werde ich euch, so oft ihr eine Figur gezeichnet habt, euch dieselbe hier oben anschreiben, damit ihr sie stets vor euch habt. Der Lehrer schreibt nun nach seinem Versprechen jetzt die drei (Buchstaben) Figuren (denn Buchstabe wird erst genannt, wenn es zum Druckleſen kommt) oben an die Tafel; aber wohlgemerkt, nicht kalligraphisch, sondern noch im rohen Elemente, nur richtig hübsch, und setzet dieses Anschreiben gehörig fort.

Von nun an nimmt schon unser schriftlicher Sprachunterricht, den lebendigsten, unterhaltendsten und lehrreichsten Gang; denn kein Buchstabe darf kennen gelernt werden, ohne daß, wie oben schon erinnert wurde, durch irgend eine Bemerkung und Erzählung aus dem Leben der Schüler zum Schreiben des Buchstaben ermuntert wird.

Dieser wahrhafte Lebensunterricht beginnt denn schon hier durch die Verwendung der drei kennen gelernten Figuren (Buchstaben).

Wir wollen nun das Beispiel umständlich angeben, in der Folge aber sie nur andeuten.

L. Mit diesen drei Figuren könnt ihr schon außer in und im noch ein Wort lesen, was einst einen fleißigen Jungen ein großes Geschenk verschaffte. Horcht nur auf.

Der Lehrer ist auf die Einladung des großen guten Herrn mit seinen Schülern in den Garten gegangen. (Eine Beschreibung von dem schönen Garten wird für die Kinder eingeschaltet.) Nachdem der Herr alle herum geführt hatte, sagte er zu dem Herrn Lehrer: Sie haben mir gerühmt, daß ihre kleinen Knaben nur sechs Wochen in die Schule gehen und schon Schreiben und Lesen gelernt haben; ich

möchte gerne die fleißigsten belohnen, aber auch die unfleißigen, wenn deren darunter sind, etwas strafen. Nennen sie mir den fleißigsten, und auch den unfleißigsten. Der Lehrer stellte ihm einen Knaben Karl mit Namen als den ausgezeichnetsten vor, und nannte ihm dann leise zwei andere, Fritz und Michel, als die unfleißigsten. Da rief der Herr den Karl und auch die zwei übrigen, nahm sie mit sich, indem er den Herrn Lehrer bat, mit den andern Schülern nur ein wenig herumzugehen. Er führte nun die drei Neugierigen in das Gartenhaus in ein schönes Zimmer. Darin stand ein schöner Tisch, welchem in der Mitte ein sehr glatter schwarzer Schiefer eingelegt war. Auf den vier Ecken des Tisches standen schöne Teller mit sehr appetitlichen Früchten und zwar auf einem blaue Pflaumen und auf den zwei andern schöne Aepfel und Birnen. Der Herr ermunterte die Knaben, sie recht anzuschauen. Unterdessen schrieb er auf den schwarzen Schiefer das Wort nimm, und rief den Michel mit den Worten: Schau, hier steht, was ich will, daß du thun sollst. Da schaute Michel lange das Wort, bald wieder den Herrn, bald seine Mitschüler an, und that nichts. Da sagte ihm der Herr, Michel stelle dich in jenes Eck, was er auch befolgte. Nun rief er Fritz und gab ihm dieselbe Weisung; allein auch dieser verhielt sich stumm und unthätig. Der Herr befahl ihm, sich ins andere Eck zu stellen, und rief Karl, dem er dieselbe Aufforderung machte. Karl sah das Wort, und lächelte. Der Herr, welcher bemerkte, daß er es gelesen habe, und nur noch zu schüchtern sei, zuzugreifen, ermunterte ihn, unbedenklich zu thun, was er gelesen habe. Da griff Karl nach einer Birne, und der Herr sagte: brav, sprich nun auch den

Zweien das Wort aus. Habt ihr gehört, was er laut las? Nimm. Jetzt sagte der Herr, nicht bloß eine Birne von einem Teller, das Nimm gilt für alle vier Teller. Da nahm sich nun Karl von jedem Teller einige Stücke. Hierauf sagte der Herr, es sind, wie mir der Herr Lehrer sagte, noch vier so brave Anfangsschüler unter euch, auch diese sollen belohnt werden. Da holte der gute Herr ein Körbchen aus dem Nebenzimmer und schüttete alles Obst hinein, gab dem Karl das Körbchen und sagte, du sollst es unter die andern braven Schüler austheilen. Nun, sprach der Herr, geht denn auch ihr, nachlässigen Kinder mit leeren Händen und sagt es euren Kameraden, wie es euch gegangen ist. Ich hoffe, ihr werdet euch schämen und euch befleißigen, den Braven nachzukommen; denn ich habe beschlossen, nach vier Wochen euch wieder zu mir zu laden, und euch, wenn ihr euch gebessert habt, recht sehr zu beschenken. Die drei Knaben gingen, mit welchen Gesichtern, könnt ihr euch denken. Als sie bei den übrigen angekommen waren, da erzählte Karl dem Herrn Lehrer, was vorgegangen war, und zeigte ihm das Körbchen voll Obst. Da freute sich nun auch der Herr Lehrer mit den vier andern Schülern, die er hervorrief und gab dem Karl den Auftrag, das Obst auf einem Tische in einer Laube auszuschütten, und es unter die vier Mitschüler zu vertheilen.

Die Unterhaltung im Schreiben kann nun durch eine kleine Uebung im Rechnen unterbrochen werden.

In der nächsten Schule wird nun der Unterricht im Schreiben fortgesetzt. Es kommt jetzt zur Kenntniß des Buchstaben r. Die Veranlassung dazu ist die Erzählung, daß der Knabe Karl seine außerordentliche Freude seinem

Oheim in einer andern Stadt geschrieben hat. Er schrieb diesem zweimal das Wort mir. Mir hat der Herr das ganze Körbchen voll Obst gegeben, und mir hat der Herr Lehrer aufgetragen, es zu vertheilen. Es sollen nun die Schüler dieses Wort mir schreiben.

Das erste, was wieder gefordert wird, ist, die Theile des Wortes zu zählen. Dieses Zählen gehört auch hauptsächlich zur Grundlage der Orthographie, und erzeugt, wenn es fortgesetzt wird, bei den Schülern eine solche Fertigkeit, daß sie in der Folge auch größere Worte überaus schnell abzuzählen vermögen, und im Schreiben dann schwer einen Buchstaben auslassen.

Es muß aber hierbei noch besonders bemerkt werden, daß bei der fortgesetzten Uebung im Diktantoschreiben der Schüler zur Erleichterung auf die Abtheilung der Wörter in Silben aufmerksam gemacht wird, indem er selbst an sich beobachten muß, daß der Mund bei der Aussprache großer Wörter gleichsam Absätze oder Pausen macht, wodurch die Silben herauskommen.

Nun zum Buchstaben r.

Das Wort mir hat drei Bewegungen. Für zwei kennt schon der Schüler die Zeichen, es fehlt daher nur noch ein Zeichen oder Bild für die dritte. Wenn er angehalten wird, die dabei vorkommende Bewegung am Munde zu schauen, so bemerkt er ein schnelles Zurückziehen der Lippen in ihre Winkel. Der Schüler erkennt mit dem Lehrer das Schwierige, diese Bewegung in einem Bilde darzustellen, und wird darum aufmerksam gemacht auf das, was diese äußere Bewegung bewirkt. Es wird anschaulich erkannt, daß ein Zurückschnellen der Zungenspitze es ist. Diese Beobachtung giebt den Anlaß, diese

Bewegung der Zunge in einem Bilde bemerkbar zu machen. Es wäre demnach vor Allem wieder das Bild der Zunge zu zeichnen, was keine Schwierigkeit hat. An diesem Bilde soll nun auch das Zurückschnellen der Zunge und zwar an ihrem Vordertheile angedeutet werden; denn alles Schnellen mit körperlichen Dingen — Federspulen, Saiten u. dergl. m. bewirkt ein Schnarren, und auch hier ist der Nachhall von i ein fast unmerkliches Schnarren.

Das Schnellen als Ursache des Schnarrens kann aber sicher anschaulich durch die Figur angedeutet werden, welche der Mensch mit dem Finger macht, wenn er etwas Unreines hinwegschnellen will, er beschreibt diese durch Fig. 5. Es ist folglich diese Figur an dem oberen Theile der Zunge anzufügen. Der Schüler fügt sie an, und das r steht vor Augen, Fig. 6, und in Verbindung mit mi, das Wort mir.

Vier Buchstaben sind nun schon kennen und bilden gelernt, und zwar geradelinige. Wir müssen nun zu den bogenlinigen, und so bald als möglich zur Kenntniß der Laute kommen, von denen wir bis jetzt nur das i kennen.

Die Grundfigur ist der Kreis, welcher für das o gilt.

Die Veranlassung zur Kenntniß desselben, und Wiederholung der schon kennen gelernten, welche sich der Lehrer besonders zu empfehlen hat, ist durch die vorige Geschichte gegeben.

Der Knabe Karl erhielt vom Oheim eine äußerst erfreuliche Antwort, und eine Einladung bald zum Oheim zu kommen mit der Bemerkung, daß er dort allerlei neue Sachen sehen und kennen lernen könne; besonders bemerkte er, daß er auch einen ganz schwarzen Menschen

sehen könne, den ein großer Herr von einer Reise aus einem fremden Lande mitgebracht hätte. Der Oheim schrieb aber nur: einen ganz fremden Menschen wirst du auch kennen lernen, vor dem du beim ersten Anblick vielleicht erschrecken wirst. Das ist ein Mor. (Es versteht sich, daß jetzt noch das h nicht bemerkbar gemacht wird, weil es noch nicht kennen gelernt ist.)

Das Wort ist also Mor, welches in diesem Briefe stand. Du kannst es selbst gleich schreiben. Also aufgeschaut! Wie viele Bewegungen? Drei. Die erste und letzte ist schon kennen gelernt, im Worte mir, also bedarf es nur für das i den Laut o zu setzen. Es ist aber eine Figur für ihn am Munde selbst abzusehen. Sieh nur hier (der Lehrer sprich das o mit gerundetem Mund, und deutet den Kreis mit einem Finger oder Griffel an, und der Schüler zeichnet den Kreis hin). — Das Wort ist geschrieben, und ein Laut mehr kennen gelernt.

An diesen reiht sich füglich der Laut a. Veranlassung dazu kann genommen werden von einer Erzählung, nach welcher ein sonst fleißiger, braver Schüler die üble Gewohnheit hatte, unbesonnen auf alle hohe Bäume zu klettern und das Unglück erfuhr, daß er von einem dünnen Aste ausklitschte, herabstürzte und sich so stark verfiel, daß er nicht gleich nach Haus gehen konnte, sondern in ein Bauernhaus getragen werden mußte. Er hatte sich hauptsächlich beschädigt am linken Arm und Ohr. Er wollte und mußte es seinen Aeltern in der Stadt zu wissen thun, und sie bitten, einen Wundarzt zu schicken, der ihn verbinde. Ein Glück war, er hatte gut schreiben gelernt; er ließ sich also Dinte, Federn und ein Blatt Papier geben, und schrieb den Brief; darin be-

merkte er seine Hauptbeschädigungen am Ohr und Arm. Wie hatte er geschrieben? Zuerst schreib das Wort or Es wird ohne Anstand geschrieben, aber nun arm. — Du zauderst? Wie viele Bewegungen zählst du, ich spreche dir das Wort langsam — arm. Drei. — Wohl! Für zwei kannst du die Figuren machen, und stehst also nur bei der ersten an. Sieh, auch für diese kannst du leicht diese Figur am Munde absehen; ich halte dir darum die Stellung des Mundes besonders vor Augen. Denkst du dir die untere Lippe als eine wagrechte Linie, wie du sie leicht bilden kannst, wenn du deinen Finger darauf legst, so bildet deine obere Lippe einen Bogen (an welchem der Lehrer mit dem Finger der rechten Hand herum fährt). Nun zeichne einmal diese Figur! Anfangs die wagrechte Linie, es geschieht, nun den Bogen darauf, es geschieht, und die Figur, welche herauskommt, ist ein liegendes a. Fig. 7.

Es bleibt nun nichts anderes übrig, als den Schüler zu veranlassen, die liegende Figur nicht so passend zu finden, erstens um die Parallele auszufüllen, zweitens um sie mit dem nächsten Buchstaben durch eine Schlußline (schiefe) zu verbinden. Diese Bemerkung bringt ihn unter Anleitung des Lehrers auf den Gedanken, die Figur aufrecht zu stellen, indem sie doch in dieser wie in jener Stellung dieselbe Figur bleibt, in dieser aber sich leichter und schöner anreiht.

Hier muß aber der Platz sein, wo auch für Kalligraphie und Tachigraphie (Geschwindschreiben) eine passende Anleitung gegeben werden kann, und zwar dadurch daß der Lehrer zeigt, wie er den Buchstaben mit einem Zuge bilden könne, indem er eine Art von o formirt,

und an der rechten Seite schwach hin, aufwärts fährt, um oben sogleich mit der senkrechten Linie stark wieder herabzufahren und die Schlußlinie anzufügen; so bildet sie also Fig. 8.

Der Laut, welcher nun an die Reihe kommt, ist das u.

Die Begriffsworte, welche hier zur praktischen Kenntniß dieses Buchstaben verwendet werden können, sind: Uhr, ur geschrieben.

Es lässt sich sehr leicht vom Lehrer eine Erzählung machen, in welche entweder das Versprechen, oder Geschenk, oder die Bestellung einer Uhr vorkommt; darum soll auch hier keine angegeben werden, um Zeit und Platz zu gewinnen, für die anschauliche Belehrung über die Formation des Buchstaben u. Ueberdieß ist hier auch der Platz, wo der oben schon vorgebrachten Erinnerung vorgebeugt werden muß, daß die Beschreibung der Buchstaben zu künstlich sei; denn eben bei diesem kann die Erinnerung am ersten gemacht werden.

Wir nehmen nun die Beschreibung vor.

Das Wort ur soll geschrieben werden. Das Bild für das Zurückschnellen der Zunge kennst du; es fehlt daher nur das Bild für den Lauten u. Wir wollen sehen, ob wir nicht eine Figur am Munde äußerlich zum Abzeichnen sehen. Damit du aber die Stellung des Mundes beim u-sprechen recht augenfällig auffassen kannst, sieh, so spreche ich dir noch einmal a — thut es und zwar expressiv in Bezug auf die untere Lippe. Nun schau recht aufmerksam; denn ich spreche u. Der Lehrer hebt nun die untere Lippe langsam empor und spricht mit dieser Stellung das u. Was hast du nun

an meiner untern Lippe bemerkt? Sch. Sie hob sich empor. L. Richtig, aber schau nun, was hast du in dieser Stellung (nimmt sie wieder vor) und fährt dann mit dem Zeigefinger unter der untern Lippe herum, um auf den Bogen aufmerksam zu machen, den die Stellung der Lippe entgegen jener von a sehen lässt. — L. Hast du nicht den Bogen bemerkt? Sch. Den habe ich bemerkt. L. Aber sieh nun, woran dieser Bogen gleichsam hängt. (Nimmt die Stellung abermal vor und deutet links und rechts auf die kleine Erhöhung, welche wie kurze Säulen oder Säulchen erscheinen, an welchen der Bogen gleichsam angehängt ist. Hast du auch diese bemerkt? Sch. Ja, auch diese. L. Gut, so versuche nun selbst die Figur zu zeichnen. Komm und zeichne jetzt vor Allem den Bogen. — Es geschieht in der Art, daß er auf der untern Parallele aufliegt. Fig. 9. Gut, setze rechts und links die Säulen daran. Es geschieht und es erscheint Fig. 10 das alte lateinische u.

L. Da hättest du nun das unterscheidende Bild der Stellung des Mundes beim u sprechen. Fällt dir aber in dieser Figur Nichts auf — deutet auf ihre Kürze hin in Beziehung auf die Symetrie in den übrigen Buchstaben.

Der Schüler bemerkt nun selbst dieses Mißverhältniß und der Lehrer fordert ihn auf zum Nachdenken, wie er es beseitigen wolle. — Du sinnst? Denke zurück an die Figur des geschlossenen Mundes, wie anfangs die drei Striche kurz oben anhingen, und was du da gethan hast. Sch. Wir haben die Striche herabgezogen. L. Recht! was wirst du nun hier thun? Sch. Die zwei Säulen in die Höhe ausdehnen. L. Richtig, thue es

vor der Hand; dann werde ich dich gleich auf einen Vortheil aufmerksam machen, daß du diese Figur schnell verfertigen kannst, sonst mußt du fünfmal daran machen, denn du mußt auch noch die Anfangs- und Schlußlinie anfügen.

Der Lehrer zeigt ihm nun, wie er mit einem Zuge auch diesen Buchstaben bilden könne. Er läßt den Schüler auf der linken Seite mit der Anfangslinie beginnen, dann die senkrechte Linie scharf hinabziehen, gegen Ende einen kleinen Bogen bilden, von diesem schwach hinauf und scharf wieder herabfahren, und am Ende mit der schiefen Linie schließen. So ist nun das u für diesen Fall gebildet. Fig. 11. Was hat nun dabei für eine dem Schüler beschwerliche Künstelei statt gefunden?!

Das Wort Uhr, ur, wird nun geschrieben und dann auf die Kenntniß des fünften Lauts e übergegangen.

Auch diesen Buchstaben wird die Beschuldigung treffen, daß die Anweisung zur Formation desselben zu künstlich oder umständlich sei.

Es kann aber diese Beschuldigung überhaupt nur von denjenigen kommen, welche gewohnt waren, das Lesen entweder durch Buchstabiren oder Lautiren zu lehren; denn diese muß der große Kontrast, welcher zwischen der Unterrichtsmethode nach dem Prinzip des Unterrichts fürs Leben, und jener einfachen, mechanischen und diktatorischen Lehrweise statt findet, gleichsam zurückschrecken.

Diese mögen aber doch unbefangen erwägen, ob nicht gerade dieser Unterricht dem Schüler weit angenehmer und leicht faßlicher sein müsse, als der trockene langweilige, und im Grund quälende, welcher dem Schüler einen Buchstaben nur deßhalb anzuschauen

gebietet, damit er ihn beim Ausfragen seinen Namen nennen, oder seinen vorgemachten Laut reproduciren könne.

Mit dieser Vorerinnerung nehmen wir nun den Unterricht über die Formation des e vor. — Das Wort, welches wir zum Unterrichtsmittel verwenden wollen, soll ei sein, indem wir mit diesem Worte, wenn es schreiben gelernt ist, auch die Veranlassung erhalten, den Buchstaben V mit Sinn und Bedeutung zu lehren, wie wir gleich sehen werden.

Wir wollen, damit das Wort seine bildende Bedeutung erhält, folgende Geschichte nehmen.

In einer sehr guten Familie starb die Mutter, welche so außerordentlich gut gegen ihre Kinder war, daß sie ihnen oft mehr Vergnügen und Annehmlichkeit verschaffte, als gerade alle verdienten.

Der Vater hatte wahrgenommen, daß diese zu große Liebe eben nicht ganz vortheilhaft auf die Kinder wirkte, uud schränkte bald hier, bald dort die Gaben und Geschenke ein. Ein solcher Fall kam denn auch in der Osterwoche vor.

Die Kinder bekamen früher von der Mutter schöne Ostereier, und zwar jedes 6. Das war gewiß viel; denn es waren 6 Kinder. Sag, wie viel Eier wurden ausgetheilt? Sch. Zählt nach — (methodische Uebung) zusammen 36.

Im vergangenen Jahre fügte sich's, daß der Vater vor der Osterwoche in die Stadt N. N. reisen musste, und längere Zeit ausblieb, als er vermuthet hatte. Da rückte nun die Osterwoche heran, und die Kinder fragten die älteste Schwester, welche das Haushalten führen

mußte, ob sie denn nicht wieder ihre sechs Ostereier erhalten. Die Schwester erwiederte, sie müsse erst dem Vater schreiben, was sie auch that. Nun kam der Brief vom Vater, und welche Entscheidung!

Jedes Kind soll zwar sechs Eier erhalten; es soll aber jedes zwei davon zurücklassen, und diese zwei sollen sechs armen Schulkindern gleichmäßig vertheilt werden; dann sollen noch sechs Eier gesotten werden, davon soll jedes arme Kind in der Nachbarschaft, welches noch nicht in die Schule geht, ein Ei erhalten.

Hinzugesetzt war: wenn eines der Kinder nicht gerne seine zwei Eier armen Kindern gönne, oder Unzufriedenheit über diese Beschränkung äußern sollte, so soll es gar kein Ei erhalten.

Die Kinder wollten anfangs der Schwester nicht einmal geradezu glauben, daß der Vater die Einschränkung gemacht habe, und verlangten darum den Brief selbst zu lesen. Sie überzeugten sich dann. Was darin stand, habe ich dir schon gesagt, aber wenn du die Figur der Mundbewegung kenntest, so könntest du auch das meiste von diesem Briefe lesen und schreiben.

Das kleinste, was darin stand, war: ein armes Kind, welches noch nicht in die Schule geht, soll ein Ei bekommen. Diese zwei Worte sollst du gleich schreiben können. Also zuerst Ei. Wie viele? — zwei. L. Das i kennst du, wenn wir also eine Figur für den Laut e vorsetzen, so ist das Wort geschrieben. Wir wollen nun sehen, ob wir nicht die Figur am Munde absehen können, — spricht e und behält die Stellung von e etwas, um sie recht gut ansehen zu lassen, geht dann in die von o über und dann wieder auf die von e

zu=

zurück, um es sehen zu lassen, daß der Mund ein zusammengedrücktes o bildet, welches einer Eiform ähnlich ist.

Diese Figur wird im Anfange auch gezeichnet. Die Bemerkung, daß diese Figur weder eine Verbindungs- noch Anfangslinie leicht zulasse, weil in ihrem rundlichen Körper dies- und jenseits gleichsam hineingestochen werden müsste, leitet auf den Gedanken, die Figur auf der einen Seite selbst zu öffnen, und den Theil, den sie dadurch verliert, auf der anderen Seite wieder anzusetzen, so, daß Anfangs die Fig. 12, dann Fig. 13 herauskommt, und auf die Weise nun mit diesem Winkel vier zu schreiben und zwar in die Parallele so, daß der kurze Winkel auf der unteren Linie auffitzt. Der Schüler wird nun bedürfen, darauf hingewiesen zu werden, um das Mißverhältniß dieser Figur zu den übrigen zu erblicken, und mit Zurückweisung auf u von selbst auf den Gedanken zu kommen, die Schenkel des Winkels bis zur oberen Linie auszudehnen. Der Schüler muß daher diese Ausdehnung vornehmen, und es entsteht dann die Fig. 15. Was der Schüler noch zu bemerken hat, ist, daß er noch eine Anfangslinie und Schlußlinie anbringe. Jene ist leicht und schicklich anzubringen; aber diese hat einen Anstand aus dem Grunde, weil der Buchstabe, oder eigentlich zu sprechen, die Figur sich nicht unten an der Spitze, sondern oben am Schenkel endet. Um diesen Anstand recht schicklicher Weise zu beseitigen, weist der Lehrer den Schüler an, auch diese Figur mit einem Zuge zu bilden, und am Schlusse rechts oben mit einer kleinen Schlinge zu enden, so daß das hinausgehende Strichlein die Schlußlinie für den nächsten Buchstaben wird. Fig. 16.

Es kommt nun zum Buchstaben w. Daß auch dieser als Figur leicht erlernt wird, läßt sich denken, er ist ja nur das verdoppelte v. Es handelt sich nur um eine anschauliche Form des Mundes, welche zur Zeichnung dieses Buchstabens die Figur geben kann. Das Wort, welches dazu verwendet werden kann, ist Wurm. Wir wollen den Versuch sogleich praktisch vornehmen.

L. Ihr sollt nun gleich eine neue Mundstellung kennen lernen, welche ihr auf der Stelle zeichnen könnt. Wohlan, merkt nur wieder recht auf. Kennt ihr das Ding, das man Wurm nennt? — Sch. Ja, den Wurm kennen wir. L. Wohl, aber dieses Wort hat noch eine Bedeutung, die sollt ihr nun auch kennen lernen. Ich erzähle euch hier wieder eine schöne Geschichte von recht gutmüthigen, und einander sehr liebenden Geschwistern.

In einer Familie, welche vier Kinder zählte, war ein Mädchen, das mit einmal ein Uebel am Finger bekam und heftigen Schmerzen litt. Die andern drei Geschwister litten dabei fast eben so viel Schmerzen, als die Patientin selbst. Besonders kümmerte sich die ältere Schwester Lotte.

Diese war auf jenen Tag, wo das Uebel anfing, zu einer Freundin aufs Land geladen, und hatte die Einladung auch angenommen; allein bei dem Leiden der Schwester dachte sie an keine Einladung und kein Vergnügen. Sie versuchte allerlei Ueberschläge und Pflaster, um den Schmerz zu lindern, aber vergebens. Sie ging selbst zum Wundarzte des Orts und erzählte ihm den Fall; derselbe begleitete sie mit nach Haus, untersuchte den Finger, an dem äußerlich nichts zu sehen war, und als er um den Grund des

Schmerzens gefragt wurde, so sagte er, es sei ein Uebel, welches man den Wurm nenne, weil die Patienten glauben, ein Wurm wühle im Finger, welches das Mädchen (Nanni) auch bestätigte. Nun ließ der Wundarzt solche Mittel anwenden, worauf sich der Schmerz nach und nach minderte.

Erst zwei Tage darnach schrieb Lotte an ihre Freundin, und entschuldigte sich über ihr Außenbleiben.

Jetzt sollt ihr nun selbst die ganze Rede schreiben und lesen, welche Lotte schrieb, ihr müsst nur vorher das Wort wurm schreiben. Ihr wisst nun, was dieses Wort noch für eine Bedeutung hat? — Sch. Ja, eine Krankheit an einem Finger. L. Richtig. Merkt euch auch nun diese Bedeutung recht wohl; denn wenn ihr bald noch gescheider werdet, werde ich euch davon noch eine andere Bedeutung zu erkennen geben.

Also wurm soll geschrieben werden, wie viele Buchstaben? — Sch. Vier. L. Richtig, aber die drei urm könnt ihr schreiben. Sch. Ja. L. Schreibt vorerst diese drei. — Es geschieht. — Also auf den ersten kommt es nun an, und der Name dieses garstigen Thieres ist geschrieben. Schaut auf den Mund; ich behalte die Stellung bei. — Er thut's und macht mit dem Finger auf die Einbeugung der unteren Lippe in ihrem Endwinkel aufmerksam, dann fragt er, ob man sie nicht auch durch einen stumpfen Winkel darstellen könne, in dem Zusammenhange wie sie sich an der unteren Lippe darstellen, den der Lehrer anfangs in dem Finger, dann mit der Kreide an der Tafel mit der Fig. 17. nachweist. Auf die Bejahung des Schülers lässt er nun von ihm die Figur selbst zeichnen. Ist sie gezeichnet, so macht der Lehrer auf die niedrige

Stellung der zwei Winkel aufmerksam, und fragt mit Hinweisung auf das v, was hier noch zu thun sei? Der Schüler beantwortet die Frage wörtlich und thätlich, indem er auch hier die Schenkel hinaufzieht und die Figur 18 bildet. L. Was habt ihr denn hier Neues gezeichnet? Sch. Ein doppeltes v. L. Wohl, aber diese Figur müsst ihr mit einem Zuge vollenden. Auch dieß wird befolgt. Der Lehrer lässt im Anfange nach oben die Linie als Verbindungslinie der beiden v, und giebt erst später bei der Uebung im Diktandoschreiben an, daß eine so breite Linie eben nicht nothwendig sei, und im Schnellschreiben nur Etwas hindere.

L. Nun habt ihr Wurm geschrieben, jetzt könnt ihr mir auch fast die ganze Rede schreiben, welche die gute Lotte zu ihrer Entschuldigung schrieb. Ich diktire sie euch, und die Worte, die ihr noch nicht ganz schreiben könnt, will ich euch hinschreiben. meine nanni (hatte schreibt der Lehrer) einen wurm am (finger schreibt der Lehrer.)

Nach dieser kleinen Uebung wird zu dem Buchstaben k übergegangen. Es wird als Veranlassung dazu die Geschichte von der guten Schwester Nanni fortgesetzt.

L. Wir wollen nun, damit ihr bald Alles schreiben könnt, jetzt gleich wieder eine neue Mundstellung und eine neue Figur kennen lernen. Ich erzähle euch die Geschichte von der guten Schwester weiter. Als das schmerzliche Leiden ihrer Schwester nachgelassen hatte, erhielt sie von ihrer Freundin wieder die Einladung zu ihr zu kommen, und zwar auf die Kirchweih. Mit Erlaubniß ihrer Aeltern reiste sie nun dahin. Sie hatte da viel Vergnügen. Unter anderen war auf dem Markte auch eine Lotterie, aber

wohlgemerkt nicht die häßliche, in welche die Leute unsinnig ihr Geld setzen, und Nichts wieder gewinnen, sondern allerlei schöne und brauchbare Sachen, welche in der ganzen Gegend verfertigt werden, wurden durch das Loos herausgespielt. Man mußte freilich auch Geld hineinsetzen, aber unter hundert wurde immer Etwas gewonnen.

Lotte wurde auch von ihrer Freundin dahin geführt, und von dieser ermuntert, auch hinein zu setzen. Sie wollte sich gar nicht dazu verstehen, weil sie zu Haus immer gehört hatte, man soll sich vor der Lotterie hüten. Die Mutter ihrer Freundin belehrte sie aber über diese Lotterie eines anderen und nahm selbst für sie ein Loos, und sie gewann zu ihrer großen Freude, — was? Ihr seid neugierig? Eine große und schöne zinnerne Kanne.

Sie schrieb dieses nun gleich ihren Aeltern. Was sie schrieb, das sollt ihr nun selbst auch schreiben, und könnt es auch, so bald ihr nur zwei Mundstellungen kennen lernt. Wohlan, wir versuchen es. Ich habe gewonnen — eine kanne von zinn. L. Wie viel sind das Worte? Eine Kanne von Zinn. Sch. Vier. L. Richtig. — eine könnt ihr schreiben, und von Kanne könnt ihr auch schreiben anne. Es fehlt also nur an der ersten Mundstellung, mit welcher wir kanne herausstoßen. Welche ist diese? Ich mache sie euch vor, und ihr sollt sie selbst nachmachen, aber noch nicht einmal anne aussprechen. Der Lehrer stellt nun den Mund absichtlich in expressivere Stellung einer Spannung des Gesichts und macht die Schüler darauf aufmerksam. Habt ihr diese Stellung des Gesichts recht angeschaut? Sch. Ja, wir haben ꝛc. L. Ist wohl diese Stellung leicht zu zeichnen? Ihr schaut mich an, um mir zu sagen, daß

es schwer sei. Was haben wir aber in solchen Fällen gethan? Sch. Wir haben in den Mund geschaut, um zu sehen, was Ursache ist. L. Recht. Das wollen wir nun auch thun, wie bei — deutet hin auf r u n. — Stellt darum selbst noch einmal das Gesicht in diese Spannung, und sagt mir, was im Innern die Klemmung verursacht. Sch. Die Zunge. L. Richtig. Wie findet ihr aber die Zunge bei dieser Stellung, fühlt nur mit dem Finger? Sch. Sehr zurückgeschoben. L. Richtig. Aber was bildet sie dadurch für eine Figur rückwärts? Sch. Einen Bogen. L. Auch richtig; sie bildet ganz nahe am Schlunde einen solchen Bogen, daß sie eine Klemmung innerlich, und äußerlich eine Spannung im Gesichte bewirkt.

Wenn nun mit dieser Klemmung dieses a ausgesprochen wird, so kommt es mit diesem Stoß heraus (macht es vor). Nun sagt mir selbst, mit welcher Figur wollen wir diesen Stoß und diese Mundstellung andeuten? Ihr sinnt. Vor Allem brauchen wir das Bild der Zunge, nicht wahr? Sch. Ja. L. So zeichnet nur vor Allem dieses. Es geschieht. L. Nun sag' mir noch einmal, was bewirkt an der Zunge die starke Klemmung? Sch. Die starke Wölbung am Ende. L Wie könnt ihr diese anders andeuten, als durch einen Bogen. Es fragt sich nur, wie ihr den anfügen wollt?

Ihr müsst wohl merken, daß ihr die Spannung und Klemmung andeuten sollt. Da sinnt ihr wieder. Setzt einmal den Bogen rückwärts an und seht, ob ihr nicht auf diese Weise all dieß recht augenfällig andeutet. Es geschieht, und es kommt die Fig. 19 her=

aus *). So zeichnet diese Figur und schreibt kanne. Es geschieht.

Das nächste Wort ist von; das könnt ihr ohnehin schreiben, so schreibt es nun auch. — Nun haben wir noch das letzte Wort zinn zu schreiben.

Auch bei dieser Mundstellung müsst ihr noch recht aufmerksam sein, mit welcher das inn gleichsam nießend herausgestoßen wird.

Ehe wir nun an die Construktion dieses Buchstabens gehen, müssen wir, weil sie zu den besonders anstößigen gehört, einige Bemerkungen vorausschicken.

Die erste ist, daß man irriger Weise in der Kritik des Mundalphabets erinnert hat, das z sei nur das ts. Die Herren Schulmänner, welche die Consonanten als selbstständige Laute in Schutz nehmen, hätten doch bemerken sollen, daß das z nicht den Schall, wie ts, sondern einen eigenthümlichen, dem Nießen ähnlichen Schall habe, und auch eben darum eine eigene Stellung des Mundes fordere, wogegen ts zwei miteinander folgende Stellungen hat, deren zweite uns das gelinde Sausen durch die Zähne vernehmen lässt. In dem Wort Bettsabe z. B. ist der Unterschied am Auffallendsten zu bemerken.

Eben so ist die Stellung des z, wenn sie angehalten wird, genau darin zu erkennen, daß der vordere Theil der Zunge zwischen den Zähnen festgehalten, den

---

*) In den früheren Auflagen wurde das Bild der Verklemmung aus dem Gebiete der Technik genommen, was auch mit zu den Aergernissen Anlaß gab, welche sich die Unterrichtsmethode zuzog. Durch diese bildliche Construirung des k ist nun auch dieses Aergerniß gehoben und in den Zungen-Buchstabenbildern mehr Einklang hergestellt.

Nießschall herausstößt. Wer die Stellung absichtlich bildet, um sie zurückzuhalten, muß den vorderen Theil der vorliegenden Zunge mit den Fingern fassen können. Aber eben so muß, wer seinen Mund in diese Stellung versetzt, fühlen, und im Spiegel sehen, daß seine Lippen auseinander gezogen sind, in der Mitte aber über die Zähne gezogen, eine breite Erhöhung sehen lassen, die sich von oben bis gegen das Kinn herabzieht.

Wenn also der Unterricht in der Buchstabenschrift mit Consequenz anschaulich fortgesetzt werden soll, so muß die Bildung des z nur auf diese Weise erzielt werden, daß diese Stellung anfangs von Zug zu Zug mit Linien angedeutet, und dann durch Abkürzen der oberen und entgegengesetzten unteren Linie, die dem z ähnliche Figur gewonnen wird. L. Schau einmal das Gesicht recht genau an, wie es gestellt ist, wenn der Mund das zi gleichsam heraus nießen will. — (Nimmt die Stellung expressiv vor.) Seht hier die beiden Lippen in die Länge gezogen, und zwar in kleiner und gleicher Oeffnung. Wir wollen nun vor Allem diese Stellung durch Linien andeuten. Zieht darum zwei kurze gleichlaufende Linien, wie wir die größeren für das Figurenmaaß im Anfange in die Länge gezogen haben. — Es geschieht. L. So. Aber seht nun, wie die obere Lippe, über die Zähne gespannt, einen erhabenen breiten Streif bildet, der sich von oben herab zieht und die zwei wagrechten Linien verbindet. Deutet nun diese auch durch eine etwas breite Linie an, mit welcher ihr die zwei Linien verbindet. — So, nun habt ihr bald die ganze Figur. Auf eines müsst ihr noch aufmerksam sein. Seht hier in meinen Mund; wenn ich so recht genau die Stellung vornehme,

um das zi heraus zu nießen, was seht ihr zwischen den Zähnen? Sch. Die Zunge. L. Diese durchschneidet gleichsam die breite senkrechte Linie, wir müssen also auch diese andeuten; was werden wir dafür setzen? Sch. Eine wagrechte Linie. L. Richtig, durchstreicht also die senkrechte Verbindungslinie. — Nun habt ihr die Figur — Fig. 20.

Ihr könnt also die Figur leicht zeichnen; aber ich habe euch doch noch auf Etwas aufmerksam zu machen, welches uns zu einer Veränderung bestimmen, und die Zeichnung der Figur noch mehr erleichtern wird. Sagt nur selbst, können wohl andere Figuren leicht da angefügt werden, wenn die Figur so bleibt? (Der Lehrer zeichnet Buchstaben vor und rückwärts daran, um zu zeigen, daß die Anfügung nicht wohl lässt.) Diese Bemerkung giebt nun die Veranlassung, vorzuschlagen, die zwei Parallelen auf den entgegengesetzten Seiten abzukürzen, oder auch ganz auszustreichen, damit das z in seinem rohen Elemente heraus kommt. Der Vorschlag dieser Veränderung wird noch durch den Umstand bestärkt, daß die Figur in ihrer jetzigen Form, wenigstens in ihren Hauptzügen leichter mit einem Zuge zu machen sei, welches in der Art versucht wird, daß die Fig. 21 heraus kommt.

Mit diesem Buchstaben ist nun die erste Reihe der Buchstaben innerhalb der Parallele geschlossen. Die Schüler sind damit zur neuen Aufmerksamkeit zu ermuntern, indem ihnen dabei angerühmt wird, daß sie schon ungemein viel schreiben und das Geschriebene ohnedieß lesen können; deswegen der Lehrer den Versuch auch stets rückwärts macht, indem er Worte schreibt und die Schüler sie zu lesen übt.

Es wird nun zu der zweiten Reihe Buchstaben,

nämlich der, welche über die Parallelen sich aufwärts ausdehnen, geschritten.

Der erste und leichteste Buchstabe ist hier natürlich das l, dem das t und auf diesen das d folgt.

Der Lehrer fordert nun zur neuen Aufmerksamkeit auf, versprechend, daß die Schüler die neuen Mundstellungen noch leichter und schneller werden kennen und zeichnen lernen. Zum Beweis führt nun der Lehrer das l an, indem er fragt: wie heißt die brave zärtliche Schwester? Sch. Lina. L. So hatte sie sich auch in ihrem Briefe unterschrieben, ihr sollt mir diesen Namen auch schreiben *). Also Lina, wie viele? Sch. Vier. L. Gut, wie viele davon könnt ihr schreiben? Sch. Drei, ina. L. Also die erste Figur fehlt euch. Schaut mich recht an, ich mache die Stellung um li zu sprechen, ohne das i hören zu lassen, — thuts. Was seht ihr in meinem Munde vorgelegt? Sch. Die Zunge. L. Richtig. Mit dieser Stellung der Zunge — versucht es nur selbst — kommt das i nicht lallend heraus? Darum lallen auch die kleinen Kinder, welche ihre Zunge noch nicht regieren können. Was wollt ihr nun für die verlängerte Zunge hinzeichnen, da ihr für die Zunge bei i eine senkrechte Linie zeichnetet? Sch. Eine verlängerte senkrechte Linie. L. Wohl, so zeichnet denn diese verlängerte Linie, oder ein verlängertes i. Fig. 22. Nun habt ihr lina geschrieben. Wollen wir nun nicht fortfahren, noch die übrigen Figuren kennen zu lernen, welche auch über die Linien hinausgehen? Es sind deren

---

*) Um, wie schon einmal bemerkt wurde, den Unterricht abzukürzen, wird hier der Name zum Schreibstoff gewählt.

nur noch fünf übrig, und von diesen sollt ihr gleich eine Figur kennen und zeichnen lernen, weil ihr nur mit einer kleinen Veränderung dasselbe verlängerte i machen werdet.

Ich erzähle euch eine kleine Geschichte von ungezogenen Buben, die sich selbst gestraft haben; da kommen zwei Worte vor, die geschrieben werden mussten, und ihr auch schreiben könntet, wenn ihr noch zwei Figuren kennen gelernt habt. Also aufgemerkt!

Ihr habt gewiß schon gehört, daß nichts abscheulicher sei, als die Vögel weg zu fangen, und noch mehr, die jungen Vögelchen auszunehmen. In einem Dorfe waren zwei Brüder, sehr ungezogene Buben, welche diese schändliche Gewohnheit hatten, im Frühjahre überall draußen herum zu streunen, um Vogelnester zu suchen, und sie auszunehmen. Sie wurden darüber oft gewarnt; allein kein Verbot und keine Warnung nützte Etwas.

Eines Tages zogen sie wieder miteinander aus. Da sah der eine ein Vogelnest auf einer hohen Tanne und fasste sogleich den Entschluß, hinauf zu klettern, um die Jungen auszunehmen, während dem der andere einen kleinen Vogel aus einer dichten Dornhecke fliegen sah, und sich hinein zu drängen suchte, um das darin befindliche Nest zu gewinnen. Jener hatte auch das Nest auf dem Tannenbaum erreicht; allein wie er die eine Hand hineinstreckte, um zu sehen, ob flügge Jungen darin seien, hieb ihm die Alte, welche noch auf den Eiern brütete, mit ihrem Schnabel so auf die Hand, daß er darüber erschrocken, die andere Hand zu Hilfe nehmen wollte, allein bei dieser Vergessenheit aus seiner Lage ausglitschte, und mit äußerster Schnelligkeit den Baum herabfuhr. Er gewann nicht mehr die Besonnenheit, die zwei Arme

auch um den Baum zu schlingen, und so fiel er, unter einem heftigen Schrei des Schreckens auf den Boden, und zwar auf eine bloßliegende Wurzel. Der Bruder, durch den Schrei auch aufgeschreckt aus seinem behutsamen Suchen in der Hecke, fuhr schnell heraus, um den Bruder zu Hilfe zu eilen und riß sich einen sehr großen Dorn in den Daumen. Er suchte zwar diesen gleich heraus zu ziehen; allein in seiner eilfertigen Unbedachtsamkeit brach er ihn ab. Gegenwärtig achtete er nicht darauf, sondern eilte dem Bruder zu Hilfe. Da fand er diesen so schwer verfallen, daß er auch mit Hilfe des Bruders ihn nicht aufrichten konnte. Er musste ihn also wieder hinlegen lassen, und ins Ort laufen, um noch Hilfe zu holen.

Ein paar Männer waren so gefällig, diese zu leisten.

Nun kam es dazu, daß der Bruder von dreien mehr getragen als geführt, nach Haus gebracht wurde.

Ihr könnt euch den Jammer der Aeltern denken; denn nicht allein der herabgefallen war, jammerte fürchterlich, sondern auch der, welcher den Dorn noch zum Theil im Daumen stecken hatte, schrie zum Erbarmen vor Schmerzen, der erst jetzt, nachdem er durch das Tragen des Bruders den Finger sehr angestrengt hatte, eintrat. Da war nun kein anderer Rath zu schaffen, als Doctor und Bader aus der Stadt rufen zu lassen; denn ein kluger Nachbar, der dabei stand, sagte, daß man auch an einer solchen Verwundung am Finger sterben könne, weil die Menschen öfter den Starrkrampf bekommen. (Wird beschrieben.)

Nun soll es ans Schreiben gehen. Ein Nachbar hatte auch seinen Sohn bei sich, den er eben deswegen

mitgenommen hatte, um diese Strafe der Ungezogenheit mit anzusehen. Dieser hatte die Schule fleißig besucht, und konnte vollkommen gut schreiben. Er musste also den Brief an den Doctor schreiben.

Ihr könntet es auch jetzt schon beinahe schreiben, wenn ihr besonders die drei Worte: Tanne, Dorn und Daumen schreiben könntet. Aber ihr sollt euch wundern, wie schnell ihr diese Wörter werdet schreiben können. Also nun wieder aufgemerkt. Das erste ist Tanne. (Wohlgemerkt, hier muß auch schon die Orthographie der Verdoppelung der Buchstaben gelehrt werden, und zwar auf die Weise, daß das Wort mit dem einen Consonanten zur ersten und mit dem anderen zur zweiten Silbe gezogen wird.) Also wie viele? Sch. Vier. L. Du hast nicht richtig gezählt, ich habe nicht Ta=ne, sondern Tan=ne gesprochen; also wie viele? Sch. Fünf. L. Gut. Die könntet ihr nun alle schreiben, wenn ihr die Zeichnung für die erste Mundstellung kenntet. Wohlan, schaut sie einmal an. Der Lehrer nimmt sie vor, — was seht ihr? Sch. Die Zunge vorgestreckt, wie bei Lina. L. Richtig! so zeichnet einstweilen dieselbe Figur her und die übrigen Figuren dazu. — Es geschieht. — L. Aber, wie heißt so das Wort? Sch. Lanne. L. Richtig, aber schaut noch einmal die Stellung, bemerkt ihr keinen Unterschied? Liegt denn die Zunge auch so frei vorgestreckt, oder halten sie nicht die Zähne gleichsam zurück? Versucht es selbst und sagt, ob ihr die Zurückhaltung nicht selbst fühlt? Sch. Ja, wir fühlen es. L. Die Zähne stellen gleichsam einen Balken vor, über welchen die Zunge nicht vor soll. Wie können wir denn diesen Balken nun natürlich anzeigen, oder sagt

mir, wie haben wir denn den Balken immer angezeigt? Sch. Mit einer Linie. L. Gut, so zeichnet denn in euere Figur oben eine kleine wagrechte Linie hinein, um die vordere Spitze der Zunge gleichsam abzuschneiden. Nun habt ihr diese Figur. Fig. 23.

L. Aber eines sagt mir noch, was soll denn das Zurückhalten der Zungenspitze durch die Zähne für einen Grund haben? Sch. Ich weiß nicht. L. Wenn die Zunge frei vorliegt, so lallt sie; aber wenn sie so zurückgehalten wird, lallt sie dann, oder stößt sie den Laut heraus? Sch. Sie stößt ihn heraus. L. Richtig, diese Figur gilt also für den Zungenstoß.

Schreiten wir nun zum Schreiben des anderen Wortes: Dorn. Hört ihr denn da nicht auch einen Zungenstoß? Sch. Ja, den hört man. L. Gut! so setzen wir also dieselbe Figur her. Zeichnet nur einstweilen das verlängerte Zungenbild; aber den Hemmungsbalken der Zähne lasst noch aus, ihr werdet sogleich einsehen, warum. Horcht einmal recht genau, spreche ich Torn und Taumen, oder Dorn und Daumen? Sprecht mir's nach. — Es geschieht. — L. Ist denn da derselbe harte Zungenstoß, oder ein gelinderer? Sch. Ein gelinderer. L. Wie wollen wir aber diesen andeuten? Das wisst ihr mir nicht sogleich zu sagen. So schaut denn die erste und dann die zweite Stellung genau an. Sagt nun, sind im ersten Falle nicht die Zähne und auch der Mund enger zusammen gehalten, als im zweiten? Sch. Ja im zweiten Falle sind die Zähne und der Mund mehr geöffnet. L. Was werden wir nun hier Besseres thun können, als wir deuten durch einen kleinen Kreis, den wir dem verlängerten Zungenbild anfügen, diese Erwei-

terung an. Zeichnet darum diesen kleinen Kreis unten hin. — Es entsteht die Fig. 24. — L. Die Sache wäre wohl so in der Ordnung; wir werden aber doch noch eine kleine Veränderung vornehmen müssen. Sieh, wir können mit dieser Figur, wenn wir das o so unten stehen lassen, nicht wohl eine Verbindungslinie für die folgenden Figuren anbringen; ziehen wir aber die senkrechte Linie auf der rechten Seite am o herab, so erhalten wir die Figur mit der schiefen Schlußlinie. Fig. 25.

L. So wollen wir also hier verfahren. Ich zeichne euch demnach auch diese Figur hübsch oben hinein. Schreibt nun jetzt unterdessen die beiden Worte: Dorn, Daumen.

L. Jetzt noch drei Figuren und unsere zweite Reihe ist vollendet. Zwei von diesen werdet ihr auch gleich wieder zeichnen können, weil sie mit wenig Unterschied sich auch einander gleich sind. Sie kommen in den zwei Worten — hell und Licht vor.

Ehe wir den Unterricht fortsetzen, müssen wir noch eine Bemerkung vorausschicken, welche die sonderbare Bildung der jetzt kommenden Buchstaben nothwendig macht.

Wir kommen nun zu den zwei unangenehmsten Buchstaben, weil ihre Beschreibung den Feinden der Methode ein besonderes Aergerniß ist. Es sind die letzten Buchstaben ober den Parallelen, h und ch.

Wir nehmen nämlich zur Bildung des ersten den Vergleich einer Figur aus dem technischen Gebiete. Darüber mögen nun mechanische ABC-Lehrer wahrscheinlich den Kopf schütteln. Diesen können wir nichts Anderes erwiedern, als die Frage, warum sie denn nicht über alle Bilderfibeln das Urtheil sprechen, welche das Lernen des

Buchstaben a mit dem Bild eines Affen, das b mit dem eines Bären, und das e mit dem eines Engels u. s. w. zu erleichtern suchen? Sind denn eben die Bilderfibeln nicht die indirekte und auffallendste Rüge ihres trocknen, ja langweiligen und quälenden — Unterrichts! wenn wir das geistlose Treiben mit dieser schönen Benennung beehren wollen? Hat die Liebe zu den Kindern sich hierdurch nicht am schönsten an Tag gegeben, indem sie auf Mittel sann, dem Unterrichte nur einige Unterhaltung zu gewähren, durch Vorhalten einer Figur, wenn sie gleichwohl mit dem zu lernenden Buchstaben nichts gemein hat, als daß er für die Benennung desselben den Anfangsbuchstaben hergiebt. Nun fragen wir: ist es denn nicht vernünftiger, die Formation eines Buchstaben von einem Bilde zu nehmen, wobei man sich eine Aehnlichkeit mit der Wirkung seiner Mundstellung denken kann, wie bei h?

Mehr wird es für denkende Lehrer nicht bedürfen, um unser Verfahren zu rechtfertigen; wir schreiten daher nun zum Unterrichte über den Buchstaben h, und bemerken nur, daß wir, um die Vollendung unseres Schreib- und Lese-Unterrichts zu beschleunigen, nicht mehr bei jedem Buchstaben die Veranlassung von einer Erzählung nehmen werden, sondern diese zu wählen, sinnigen Lehrern nach dem Verhältnisse ihrer Schüler und der Oertlichkeit anheim geben.

Der Lehrer fährt in seiner Praxis also fort: L. Ein Knabe war so unbesonnen, immer in die Sonne zu schauen, so lange er es aushalten konnte. Er konnte es aber niemals lange aushalten; denn es verging ihm allemal das Gesicht.

Oft wurde er von gescheiden Leuten gewarnt; allein die Warnung blieb fruchtlos. Auf einmal sah er wieder so in die Sonne, und es verging ihm das Gesicht wieder. Früher, wenn ihm dieß begegnete, hielt er eine Zeit lang die Hände vor das Gesicht, dann konnte er wieder sehen; aber dießmal half dieses Mittel nichts mehr, der Knabe sah gar nichts, auch beim hellen Tag nicht.

Die Aeltern hatten über dieses Unglück einen unbeschreiblichen Jammer, und schrieben den Fall einem Augenarzt. Auch dieser erklärte das Uebel für sehr bedenklich und die Kur für sehr langwierig.

Lasst euch dieß zur Warnung sein; aber schreiben wollen wir jetzt das Unglück des Knaben: er sah beim hellen Lichte nichts.

Also hell ist das erste Wort. Wie viele? Sch. Drei. L. Es sind wohl drei Mundbewegungen, aber ihr müsst doch vier Figuren zeichnen, warum? das werdet ihr gleich selbst einsehen: ell könnt ihr schreiben. Sch. Ja, das können wir. L. Also fehlt es an der Figur für die Mundstellung, mit welcher wir hell sprechen. Seht auf mich und sagt mir, ob ihr eine festgehaltene Mundstellung unterscheiden könnt? Sch. Eine kleine Bewegung der unteren Lippe können wir sehen. L. Richtig, aber bemerkt ihr denn einen besonderen Schall, welchen das ell bekommt, oder bemerkt ihr bloß einen Hauch? Sch. Einen bloßen Hauch. L. Richtig! Was wollen wir aber für eine Figur zeichnen, um diesen Hauch zu bezeichnen; denn am Munde werdet ihr nichts an der unteren Lippe wahrnehmen. Also wie sollten wir diese kleine Bewegung andeuten? Sch. Ich weiß nicht. L.

Denkt ihr euch einen Fall, wo wir auch einen solchen Hauch anwenden, aber nur wiederholt z. B. (macht es vor). Sch. Mir fällt nichts ein. L. Wenn jemand eine kleine Gluth wieder anfachen will, bläst er heftig hinein, oder haucht er sie anfangs nur langsam an? Sch. Er haucht sie an. L. Warum? Sch. Weil er das kleine Feuer ausblasen würde. L. Aber wenn die Leute das Feuer von der Ferne anblasen wollen oder müssen, gebrauchen sie dazu nicht ein Instrument? Sch. Ja, einen Blasebalg. L. Richtig. Nun sagt mir, könnten wir hier, um den Hauch anzudeuten, nicht die Zeichnung von einem Blasebalg hinsetzen, und zwar von dem Blasebalg, wenn die obere Seite aufgezogen ist; denn da könnten die Leute bei dieser Zeichnung daran denken, daß der Laut in einem Wort mit einem Hauch herausgetrieben wird. Wenn ihr damit einverstanden seid, so versucht denn einmal diese Zeichnung, es versteht sich in Linien. Seht (der Lehrer thut wohl, wenn er dabei einen kleinen Blasebalg bei der Hand hat) hier, wenn der Blasebalg so liegt, so zeichnet ihr, was? Sch. Eine lange wagrechte Linie. L. So zeichnet sie. — Gut, nun ziehe ich den oberen Theil in die Höhe, was habt ihr nun zu zeichnen? — müsst ihr nicht hier mit einer schiefen Linie den Aufzug bezeichnen, und dann für den oberen Theil eine kleine wagrechte Linie vorziehen? Thut nun auch dieses. — Nun steht denn die Figur (Fig. 20) da. L. So wollen wir denn auch diese für den Hauch hersetzen. Schreibt nun auf diese Weise hell. (Es wird geschrieben.) Fällt euch hierbei nichts auf? Seht den großen Raum, welchen diese Figur einnimmt? Seht ihr nicht weiter auch, daß diese Figur,

so daliegend, nicht mit den anderen über die Linie ausweicht? Sch. Das sehe ich wohl. L. Fällt euch kein Gedanke ein, was wir mit dieser Figur anfangen sollen, damit sie, ohne sie zu verändern, einen kürzeren Raum einnimmt und mit den anderen gleich über die obere Linie hinausreicht? Sch. Man müsste sie aufrecht stellen. L. Da habt ihr es getroffen. So stellt sie denn aufrecht. — Nun habt ihr die passende Figur (Fig. 27), und könnt ihr auch eine schöne Schlußlinie geben, um sie mit el zu vereinigen. Jetzt schreibt denn das Wort noch einmal zusammenhängend. — Nun glaubt ihr wäre es richtig geschrieben? Sch. Ja. L. Ich muß euch doch noch auf einen Umstand aufmerksam machen. Sprechen wir denn hel oder hell? Sch. hell. L. So heißt es aber hel. Was wird wohl zu thun sein, damit die Leute sehen, daß wir nicht hel, sondern hell gesprochen haben wollen? — Das wisst ihr nicht? — So sagt, ist denn der Schall am Ende doppelt so stark als bei hel? Sch. Ja, das hört man. L. Nun gut, wie wollt ihr nun den verdoppelten Schall anzeigen? Sch. Wir müssen das l verdoppeln. L. Recht. So setzt es also noch einmal hin und merkt euch das, wenn ihr hört, daß der letzte Schall in einem Worte sehr stark ausgesprochen wird, so wird die Figur dafür immer doppelt gesetzt. — Nun frisch weiter, um das andere Wort — Licht zu schreiben. Vor Allem, wie viele? Sch. Vier. L. Die zwei ersten könnt ihr sogleich schreiben? Sch. Ja. L. Auch den letzten? Sch. Ja. L. Also den vorletzten Schall bei dem das i gleichsam keuchend lautet, kennt ihr nicht? Sch. Nein. L. Wir müssen vor Allem wieder sehen, wie unser Mund

sich stellt, um den Laut i oder a den keuchenden Hall zu geben, wie z. B. in ach. Gebt denn Obacht, ich mache die Stellung, ich spreche noch einmal ach und behalte die Stellung bei. — Seht ihr äußerlich eine Figur, welche leicht zu zeichnen wäre? Sch. Nein! L. Wollen wir daher hier nicht ins Innere schauen, um zu sehen, was diesen keuchenden Hall bewirkt? Sprecht daher selbst ach oder ich, und sagt mir, wie liegt euere Zunge? Sch. Ist zurückgezogen. L. So weit zurück, wie k? Sch. Nein bis auf die Mitte vom Gaumen. L. Was bildet sie für eine Figur? Sch. Sie wölbet sich. L. Da habt ihr recht. So zeichnet nun einmal einen solchen Bogen (Fig. 28).

L. Diese Figur wäre schon recht, um die Stellung der Zunge anzuzeigen, mit welcher sie einen keuchenden Hall hervorbringt; aber es sollte doch diese Stellung ganz in der Mitte näher bezeichnet werden, denn die Zunge kann sich mehr rückwärts und mehr vorwärts wölben, wo dann dieses Keuchen nicht so vorkommt. Wir wollen nun sehen, ob wir diese Stellung nicht noch näher bezeichnen können. Merkt einmal recht auf, ob ihr nicht, wenn ich ich oder ach recht nachdrucksam spreche, am Ende auch einen Hauch vernehmt. — Was habt ihr nun noch vernommen? Sch. Eine Art von Hauch (der nachgemacht wird). L. Nun wohl, jetzt sagt nun weiter, wenn wir das Vernehmen eines Hauches auch noch andeuten wollen, was können wir füglicher Weise thun? Sch. Die Hauchfigur anfügen. L. Das meine ich auch, fügt sie also dem Bogen an — (Es kommt die Figur 29 heraus). Ist denn die Hauchfigur diesem Bogen recht angefügt, und kommt euch diese Anfügung

schicklich vor? Ihr stutzet. Erinnert ihr euch nicht des a, wo der Bogen auch, weil die Figur nicht so schicklich heraus kam, aufrecht gestellt wurde? Sch. Ja wohl. L. Stellt also auch hier den Bogen aufrecht und seht, wie genau dann die Anfügung wird, und wie schicklich dann die Figur heraus kommt. — (Es kommt nun die Fig. 30 heraus.)

Wie schnell habt ihr nun zwei Mundstellungen zeichnen gelernt, und wie schnell werden wir mit allen zu Ende sein. Wir haben nun noch eine Figur für diese Reihe, dann zwei nur von solchen, welche über die Linien hinab sich ausdehnen, und zwei, welche sich über die Linien aufwärts und abwärts ausdehnen, und dann können wir alles schreiben, was wir wollen und sollen, und auch alles lesen, was man uns schreibt, wie werdet ihr euch dann freuen.

Also frisch zum Schluß unseres Lernens. Wir wollen, um recht kurz und schnell zu sein, gleich zwei Mundstellungen zusammen nehmen, welche sich im Laut, und auch in der Figur wenig von einander unterscheiden.

In einer kleinen Geschichte, von der beschämten Eitelkeit eines Mädchens kommen zwei Worte vor, in welchen ihr die zwei neuen Mundstellungen kennen lernen werdet.

Ein Mädchen, dessen Aeltern nicht viel Vermögen hatten, liebte immer ungemein den Putz in Kleidern, was ihr ihre Verwandten sehr verwiesen. Eines Tages war in der Nachbarschaft ihres Ortes ein kleiner Markt, zu dem denn auch viele junge Leute von ihrem Orte gingen. Das Mädchen hatte nun auch sehr viel Lust dahin zu gehen; allein sie wurde von dem Gedanken zurück gehalten, daß die Mädchen Bänder auf ihren Hüten hat-

ten, und sie sich keines schaffen konnte. Sie klagte ihren Kummer einer sehr losen Base, welche ihr den Trost gab, daß man da leicht helfen könne, denn es gebe ein Papier, aus welchem man ein Band schneiden könne, das einem von Seide ganz gleich sehe, und sie bot sich an, ihr diesen Putz selbst in Ordnung zu bringen, was sie auch that. — Es sah an diesem Tag etwas regnerisch aus, darauf hatte es die lose Base angelegt. Das Mädchen bekam ein schönes blaues Band auf den Hut, und ging stolz damit zum Markte. Während sie kaum eine Viertelstunde auf dem Markte war, fiel wirklich ein Regen ein. Das Band erweichte in Stücke und das Mädchen wurde nicht nur sehr spöttisch ausgelacht, sondern manche von ihren Kameradinnen schrieb diesen Spaß noch ihrer Freundin im andern Orte.

Zwei Worte haben wir also hier zu schreiben, die wir noch nicht geschrieben haben. Das erste ist —Band, das zweite — Papier.

Nun zum ersten: Band, wie viele? Sch. Vier. L. Richtig. Von diesen könnt ihr drei, aber nicht den ersten schreiben. Lasst uns daher vor Allem das Gesicht anschauen, um zu sehen, ob wir nicht bei dem Aussprechenwollen des ersten eine solche Stellung ersehen, welche abzuzeichnen wäre. — Nimmt die Stellung von b vor, und fährt dabei mit dem Finger um den gleichsam zusammengeschnürten Mund. Was seht ihr? Sch. Den Mund in der Mitte zusammengeschnürt. L. Richtig, aber welche Figur nehmt ihr dabei aus? — fährt noch einmal mit dem Finger im Kreise herum. Sch. Eine runde. L. Richtig, welche ähnliche Figur kennt ihr schon? Sch. Das O. L. Wenn es aber hier gezeichnet werden soll, deu-

tet das hohle o diese Mundstellung an? Sch. Nein, es müsste ausgefüllt sein. L. Wahr, so zeichnet ein o und füllt es aus. — Es geschieht. Fig 31.

L. Ist nun mit dieser Figur die Mundstellung für die Aussprache die richtige und gültige? Sch. Ja. L. Nicht so voreilig, mein Bester. Sag, wenn ich den Mund immer so geschlossen halte, kommt da das ba so pfitschend heraus? — Lässt nun den Schall allein hören. — Nicht wahr, es lautet beinahe als wie beim Tabackrauchen? Sch. Der zusammengeschnürte Mund muß sich öffnen. L. So zeichnet denn wieder den offenen Kreis. — Es geschieht. L. Aber nun müssen wir doch diesen Unterschied der Stellung von dem Laute o bemerkbar machen, wie können wir dieß? — Ihr zaudert; so sagt nur, was ist denn die Wirkung von dem schnellen Oeffnen des geschlossenen Mundes? Sch. Es geht ein Strom von Luft aus dem Munde. L. Richtig, also was hätten wir nun anzuzeigen? Sch. Den Strom der Luft. L. Recht und womit? Sch. Mit einer Linie. L. Auch richtig; aber wo diese anbringen? — Das wisst ihr mir nicht zu sagen. So sagt mir, ob wir, wenn wir bi oder ba herauspfitschen, wohl den ganzen Mund aufreißen, oder ob wir nicht gewöhnlich einen Theil des Mundes noch dabei geschlossen behalten, damit wir den Luftstrom um so pfitschender herausstoßen können, als wie z. B. die Tabackraucher (macht es vor). Sollen wir nun den hervorgehenden Luftstrom in der Mitte hinausziehen, oder auf der Seite? Sch. Auf der Seite. L. Das meine ich auch. Aber auf welcher Seite? — Der Lehrer nimmt das Ausstoßen des b auf der linken Seite vor, und die Schüler bestimmen nun die linke Seite. — L. So zieht denn die gerade Linie auf

der linken Seite an dem o herab. — So, nun habt ihr die Fig. 32, und ihr schreibt nun das Wort band.

Wir haben aber nun auch Papier zu schreiben. Ihr werdet glauben, das könntet ihr auch schreiben; denn ihr hört hier auch den pfitschenden Hall, mit welchem das Pa und pier ausgesprochen wird; aber ihr werdet gleich bemerken, daß ihr euch irrt. Hört nur, wir sprechen nicht Babier, sondern Papier. Merkt ihr nun nicht das Pfitschen viel schärfer? — Wiederholt das Aussprechen des ba und pa, des bi und pi. — Habt ihr nun den Unterschied wahrgenommen? Sch. Ja, wir bemerken es wohl. L. Können wir nun dieselbe Figur setzen, um den schärferen Ausstoß anzudeuten? Sch. Freilich nicht. L. Ja wohl nicht, aber ihr sollt mir gleich selbst angeben, wie wir den Unterschied andeuten wollen. Seht nur einmal auf den Mund oder die Lippen, wie sie da und dort sich stellen, wie findet ihr bei pa die Lippen entgegen bei ba? Sch. Mehr zusammengeschnürt. L. Da habt ihr recht. Bemerkt ihr aber dabei nicht auch, daß die untere Lippe — seht — hier mehr eingezogen ist? Sch. Ja, das sieht man. L. Nun fragt sich, was diese Stellung für einen Unterschied auf die Richtung des Luftstromes hat, um das selbst zu sehen, so sprecht ba und haltet euere Hand vor den Mund, wie geht der Luftstrom hinaus? Sch. Gerade. L. Richtig; aber jetzt pa, und stellt dazu die Lippen und haltet wieder euere Hand vor, aber unterwärts, in welcher Richtung geht nun jetzt der Luftstrom hinaus? Sch. Abwärts. L. Jetzt glaube ich, werdet ihr nun selbst leicht angeben können, wie dieser Unterschied an dem o zu bezeichnen sei. Also was wollt ihr machen? Sch. Die

Linie, welche den Luftstrom andeutet, hinabziehen. L. Das habt ihr gut getroffen. So macht denn wieder den Kreis und zieht die Linie abwärts. — So jetzt habt ihr die Figur (Fig. 33). Für diesen Fall nun könnt ihr auch Papier schreiben. — Es wird geschrieben. —

Denkt euch, wir haben nun nur noch zwei Mundstellungen und folglich zwei Figuren kennen zu lernen, und wir sind zu Ende. Also schnell dazu. Die eine kommt vor in den Worten Gabel, Gaumen u. s. w. Ich erzähle euch auch eine kleine Geschichte, in welcher besonders die erstgenannten zwei Wörter vorkommen.

Ein Knabe von N. wurde einmal von einem Vetter eingeladen, zu ihm zu kommen, um mit Erlaubniß seiner Aeltern seinen Geburtstag zu feiern.

Er reiste dahin. Die Aeltern, nämlich sein Oheim und seine Tante nahmen ihn recht gut auf, und es ging nun bald auch zum Mittagessen.

Dem Knaben schmeckte es recht gut, weil er den Weg von $1\frac{1}{2}$ Stunden zu Fuß gemacht hatte, und verhielt sich beim Essen ganz ruhig; aber wie das Essen bald zu Ende ging, da kam ihm wieder seine üble Gewohnheit an, die ihm zu Hause vergeblich beredet wurde, nämlich mit dem Stuhle hin und her zu wiegen. Da er als Gast da war, wollte ihm Niemand diese Unart bereden, er wiegte daher um so stärker, und mit einem Male schlägt er mit dem Stuhle um, und stößt sich die Gabel, die er unglücklicher Weise in der Hand hatte, sehr tief in den Gaumen. Wie erschracken da seine Verwandten, da er auf den Boden liegend, die Gabel herauszog, und ein Strom von Blut folgte.

Die Verwandten wendeten nun vergeblich alle Mühe

an, um das Blut zu stillen, und mußten noch einen Bader zu Hilfe rufen. Dieser erklärte, der Knabe müsse sehr ruhig liegen bleiben, das Blut könne sonst nicht gestillt werden.

Die Verwandten sahen sich genöthigt, sogleich den Aeltern des Knaben zu schreiben, daß er nicht nach Hause kommen könne, denn er habe das Unglück gehabt und sich die Gabel in den Gaumen gestoßen, weswegen er ruhig liegen bleiben müsse. Seht ihr, da wurden die zwei Worte geschrieben, deren jedes mit einem gleichsam gatzenden Hall angefangen wird; wenn ihr nun diese Worte schreiben sollt, so fehlt euch nur eine Figur, womit die Stellung des Mundes angedeutet wird, um das a gleichsam herauszugatzen, diese Stellung müsst ihr vor Allem sehen. Ich halte sie euch vor Augen und ihr müsst sie selbst machen, indem ihr g a sprechen wollt und das a nicht aussprecht.

L. Seht ihr diese Stellung, kennt ihr nicht eine ähnliche? Sch. Ja die von a. L. Richtig, eine ähnliche, aber schaut recht, und ihr werdet finden, daß es nicht dieselbe ist; denn seht hier bei g ist die untere Lippe etwas mehr eingezogen, und die Stellung gespannter, fühlt nur, ob ihr nicht diese Spannung, und einen gewissen innern Druck fühlt. Versucht es nur, das ga ohne a sprechen zu wollen. Da werdet ihr nun den Druck im Innern recht fühlen. — Sagt mir aber, was verursacht diesen Druck im Innern, wodurch die untere Kinnlade hinabgedrückt wird? Sch. Die Zunge. L. Da habt ihrs getroffen, da hätten wir also wieder die Zunge zum abzeichnen, und es fragt sich nur, in welcher Form sie uns hier erscheint, in der wir sie genau abzeichnen

können? Sch. Sie liegt vorne hinter den Zähnen. L. Richtig. Sie macht also hier auch einen Bogen, und wir könnten ihre Lage durch einen Bogen anzeigen. Zeichnet darum vorerst einen Bogen Fig. 34. Dieser Bogen soll also den Bogen der Zunge andeuten, aber erinnert euch, wir haben nun drei solche Zungenkrümmungen. Die erste? (deutet oben hin.) Sch. Da in k und da in ch. L. Richtig, und jetzt hier, wie werden wir nun diese noch genauer unterscheidend andeuten? — Ihr scheint mir nichts zu denken. So sagt mir, könnte man nicht durch eine Linie das Aeußere dieser Stellung andeuten? Seht, ich zeige euch die Linie mit dem Finger an. — Zieht nun eine Linie unter den Gaumen vor und bis über das Kinn hinauf, wo Fig. 35 herauskommt. L. Wollt ihr mit dieser Linie diese Zungenbeugung näher bezeichnen, so zieht die Linie unter dem Bogen oder setzt den Bogen darauf, dann habt ihr die Fig. 36, und was ist diese Figur? Ein liegendes g und es darf der Lehrer nach oben schon behandelter Belehrung die Aufrechtstellung empfehlen, und wir haben das g in seinen rohen Element. Fig. 37.

L. Nun Muth, wir haben nur noch zwei Mundstellungen, aber beinahe nur eine Figur. Die erste haben wir kennen zu lernen, wenn wir ein Gewürz schreiben wollen, das uns zu unserer Nahrung beinahe unentbehrlich ist. Welches ist dieses, rathet selbst? Sch. Salz. L. Recht, Salz. Wir wollen nun, um recht schnell fertig zu werden, dieses Wort ohne weiters schreiben, alz könnt ihr schreiben, es fehlt euch also nur eine Figur für die Mundstellung mit welcher a herausgesaust wird. Merkt demnach zuerst auf den leisen Schall und

seht auf die Mundstellung, mit welcher er hervorgebracht wird. — Hört ihr das leise Sausen, mit welchem wir a, e, o, u hervorbringen, aber ihr werdet doch auch bemerken, daß dieses Sausen nicht durch die Lippen, sondern durch die Zähne gehe? Sch. Das bemerken wir wohl. L. Wie stellt sich denn aber der Mund, daß er durch die Zähne dieses leise Sausen kann hören lassen? Seht, — macht die Stellung von s expressiv, und hält damit an. Er macht nun auf die Hauptzüge dieser Stellung aufmerksam. Erstens die Lippen sind in die Länge gezogen, zweitens sie bilden in ihren Endpunkten zwei runde Grübchen. Beide Züge können dargestellt werden durch eine wagrechte Linie an deren Endpunkte zwei kleine Bögen sich befinden (Fig. 38). Die Mundstellung wäre nun damit angedeutet; allein auch hier kommt der Umstand, wie bei h und g vor, daß die Figur liegend nicht zu viel Raum einnimmt und in den Zusammenhang der anderen Figuren nicht passt. Der Schüler selbst wird also veranlasst, sie aufrecht zu stellen, sie wird also aufrecht stehend gezeichnet. Nun kommt es noch zu einen Anstand, ihre Zeichnung gerade in dieser strengen Form, fordert eine dreifache Arbeit. Wir müssen darauf bedacht sein, unsere Figuren immer wo möglich mit einem Zuge zu bilden, und dieß können wir hier, wenn wir die zwei Bogen am Ende der Linie nicht so strenge, sondern in der Art zeichnen, wie der Lehrer es vormacht, indem er nämlich am Ende der rechten Seite der Lippen hinauf um den Bogen herum und dann wieder in die Mitte bis zum andern Ende fortfährt, wo er dieselbe Umbeugung in der entgegengesetzten Richtung vornimmt, so daß die Fig. 39

herauskommt. Die Schüler formiren nun das s und schreiben salz. Wohlgemerkt das s kommt erst in seiner schönern Form wie das g in der Folge der Uebung vor. Das Gesichtsalphabet ist nun vollendet. Der Umstand darf nicht außer Acht gelassen werden, daß wir zu unserer Orthographie auch außer den v das f haben.

Wie ist nun Unterricht noch über diesen Buchstaben zu geben? Wir wollen die belehrende Anweisung der Praxis selbst vornehmen.

L. Nun könnt ihr Alles schreiben und lesen, auf einen einzigen Umstand muß ich euch doch noch am Ende aufmerksam machen. Wenn wir — vor, von z. B. sprechen, so könnt ihr diese Worte ohne Anstand schreiben, nicht wahr? Sch. Ja freilich; wir machen die Figur des Winkels voraus. L. Da habt ihr auch recht, aber horcht genau, bemerkt ihr keinen Unterschied, wenn ich euch vor, vier, und für und fünf spreche? — Spricht das fünf, Fürst und andere Worte absichtlich sehr scharf aus. — Bemerkt ihr nun den Unterschied? *) Sch. Ja, das fünf ist schärfer gesprochen. L. Da habt ihr ganz recht, aber seht nun auf die Stellung des Mundes, mit welchen er das schärfere Flöten hervorbringt. — Macht die Stellung mit schärferer Zusammenziehung der Lippen im Mittelpunkt, erinnert dann an den Winkel in vor ꝛc. und an das Blasen in eine

*) Das f ist eine wahrhaft unkonsequente Eigenheit unserer Orthographie. Nur die Laute e, i und ü sollten mit f schärfer gesprochen und geschrieben werden. Es wird aber das f auch nach den Lauten o (Forst) und a (Faß) ꝛc. vorgesetzt.

Querpfeife oder weiten Schlüssel, und nimmt hier eine enge Pfeife (Piccolo) oder kleinen engen Schlüssel zum Vergleich, um den Schüler auf die Frage, wie hier diese Schärfe der Aussprache bemerkbar zu machen, die Antwort des Schülers hervorzulocken, man müsse den Winkel von v noch enger zeichnen.

Ein Versuch mit Kreide zeigt aber, daß dieses nicht wohl möglich ist, denn die Seitenlinien (Schenkel) kommen so nahe zusammen, daß nur eine breite Linie herauskömmt. — Ein Versuch mit Dinte wird vom Lehrer vor den Schülern vorgenommen, um zu zeigen, daß auch hier die Seiten wieder zusammenfließen.

Folgerung. Ihr seht also die Verengerung des Winkels gelingt nicht, was also zu thun? Wir wollen sehen, ob wir nicht am Munde eine solche Stellung bemerken, mit deren Nachbildung wir den Gebrauch des schärferen Winkels andeuten können. Der Lehrer nimmt nun die Stellung von f vor und macht mit dem Finger darauf aufmerksam, daß sich am Ende der Lippen auf beiden Seiten auch zwei kleine Grübchen bilden, die mit einer kürzeren Linie der Lippen zusammen hängen, welche in der Mitte durch eine Art von Knopf getrennt ist. Die Anschauung dieser Mundstellung leitet nun auf den Gedanken, hier auch eine Art von S Figur zu bilden, mit dem Unterschied, daß die Bogen viel kleiner sind, und wie bei S die kurze mittlere Linie durch eine Art von dicker oder breiter wagrechter Linie angedeutet wird, so, daß die Figur 40 herauskommt. Wohlgemerkt, das S wird anfangs in dieser Kürze gebildet, wie es auch in den alten lateinischen Schriften vorkommt. Bei der folgenden Uebung im Diktandoschreiben mag gleichwohl seine

längere Bildung als etwas Unwesentliches statt finden, weil durch das kleine wagrechte Strichlein, sein Unterschied von S gesichert ist.

Es wird nun das Wort fünf geschrieben, und dieß giebt die Veranlassung, den Unterricht über die scharfen Umlaute ä, ö und ü zu geben, und zwar mit der Kürze, daß gezeigt wird, wie bei denselben Mundstellungen (eigentlich das Mund-Instrument), wenn sie verengert werden, diese Verschärfung des Lautes herauskommt. Dadurch wird zugleich die Inkonsequenz des Schreibens ae, oe und ue oder ui auf die beschämenste Weise gerügt, und der Irrthum der Ansicht von den Doppellauten unwidersprechlich aufgedeckt. Außer ä, ö und ü, als einfachen Lauten, giebt es sonst keine anderen, als einfache Laute z. B. in ai au ꝛc. ei eu ꝛc.

§. 147.

Der Schreib- und Leseunterricht ist nun nach dem konsequentesten Gange der Unterrichtsmethode durchgeführt und jeder — von den Banden der Routine entfesselte Schulmann wird gewiß die lebendige Unterhaltung wahrgenommen haben, mit welcher dem Schüler die Kenntniß des als allgemein angenommenen Schullehrergegenstandes, nämlich Lesen und Schreiben, in der kürzesten Zeitfrist gewährt wird; aber die geistreichen, scharfblickenden Schulmänner werden die lehrreiche Lebensbildung ins Auge fassen, welche dem Schüler bei dem Unterricht, anstatt des geistlosen, trockenen und langweiligen Lesen und Schreiben Lernens, zu Theil wird.

Mit dieser Hoffnung enthält man sich, noch weiter ein Wort darüber zu verlieren, indessen ist doch zu be-

sorgen, daß die ängstlichen Buchstabenmänner noch einige Einwendungen im Hinterhalte haben, mit welchen sie ihre Beharrlichkeit in dem langjährigen Gange rechtfertigen möchten; darum können wir dieses für die Grundlage alles Unterrichts hochwichtige Kapitel nicht schließen, ohne auch noch diese Anstände beseitigt zu haben.

Sie sind:

Erstens in diesem Unterricht ist das sch ausgelassen. Diese Erinnerung gehört noch zu dem vorhin gerügten Irrthum, daß es Doppellaute gebe. Das sch ist kein eigener Buchstabe, sondern es sind zwei Buchstaben, s und ch, welche durch die schnelle Verbindung beider Buchstaben erst bei der Leseübung zu lehren sind, nämlich in der Anweisung in demselben Augenblicke, wo der Schüler die Zähne zur Aussprache des s zusammenstellt, auch hinter den Zähnen die Zunge zum Aussprechen des ch zu bringen, wo dann die schnelle Zusammenfügung der Buchstaben immer sch bewirkt.

Der zweite Anstand ist: Man kann dem Schüler keine feste Anleitung im Lesen geben, wie z. B. bei dem Buchstabiren oder Lautiren.

Antwort. Die allersicherste, denn der Schüler wird angewiesen, nur immer beim Anblick des Buchstabens auch die Stellung des Mundes vorzunehmen, und er wird nur ermuntert, bei der Leseübung immer fortzufahren. Es kann auf diese Weise keine Unsicherheit im Lesen, sondern vielmehr die größte Sicherheit nur statt haben; denn der Lesende spricht nur so viel Buchstaben aus, und dabei immer nur den, den er vor sich sieht, so wie er im Schreiben gewohnt ist, nur so viele und diejenigen Buchstaben hinzusetzen, die er aufzählt;

wo=

wogegen der Buchstabirer und Lautirer so oft Anstände in seiner angelernten Verbindung der Buchstaben findet.

Dabei muß aber noch eines Hauptvortheils gedacht werden, welcher unser Schüler vor jenen zum Voraus hat. Gewohnt und geübt, das Lesen nur darum zu lernen, um die Rede eines Anderen zu vernehmen, erhält er schnell die Fertigkeit, die Worte als Theile einer Rede aufzufassen, und bedarf keineswegs des Laufkarrens, um über die zusammengehäuften holperichten Silbensteine hinüber zu rollen.

Drittens. Bei diesem Schreib- und Lese-Unterrichte bedarf es erst wieder einen besonderen Unterricht im Deutschschreiben und Deutschlesen.

Antwort. Ganz und gar keines besonderen und aufhaltenden Unterrichts; denn zur Erlernung der deutschen Schrift bedarf unser Schüler kaum über 3 bis 4 Stunden Zeit, weil ihm die Aehnlichkeit, und der allenfalls vorkommende Unterschied nach derselben Unterrichtsmethode vor und nachgewiesen wird, und zwar in folgender Art: L. Nun mußt du doch auch noch andere Bilder unserer Mundstellungen kennen lernen; denn wir schreiben einander gewöhnlich nicht in dieser Schrift, welche man die lateinische nennt, sondern in einer Schrift, welche wir die deutsche nennen, wie ich dir hier ein Beispiel davon zeige. -- Weist ein in deutscher Schrift geschriebenes Blatt vor. — Ihr schaut diese Schrift verwundert an, und glaubt, daß es schwer sei, sie zu schreiben und zu lesen — ihr werdet aber auch gleich des Gegentheils euch überzeugen; denn ihr werdet fast durchaus die größte Aehnlichkeit finden.

L. Ich schreibe euch daher unsere bisher gebrauchte Schrift oben hin, und die andere sollt ihr selbst darunter schreiben. Vor Allem muß ich drei Dinge hauptsächlich bemerken.

Erstens: Die deutsche Schrift hat die zwei Figuren, aus welcher alle anderen geformt werden können, i l.

Zweitens hat die deutsche Schrift engere, gleichlaufende Linien.

Drittens liebt sie mehr das Eckigte als das Runde.

Wir wollen nun gleich den Anfang machen (Tab. II. Nro. 3).

Wenn wir diese Figuren mit den obigen vergleichen, so wirst du einen kleinen Unterschied finden; denn sieh nur, das Zurückschnellen ist unten und oben angedeutet: das o ist im Lateinischen rund und im Deutschen eckig. Da das o eckig gebildet ist, so ist von ihm aus das a auch eckig gebildet. Das u, das auch eckig gebildet ist, hat den kleinen Bogen oben darüber. Das e ist wieder eckig, und zwar wie ein langes und kurzes i. Das v unterscheidet sich ganz und wird aus r gebildet, mit dem Unterschiede, daß die letzte Linie sich einwärts beugt. Das w wie das v, nur ein i vorgesetzt.

Nun kommen die Schlinglinien. Das k anstatt der senkrechten Linie ein l, und anstatt der Klemmung auswärts, hier einwärts; bei z der obere Theil wie oben, an diesem aber die Schlinglinie unten angesetzt. Anstatt des l, nur die Schlinglinie l; anstatt des t, eine lange Anfangslinie und die Schlußlinie wagrecht t; anstatt d, ein i und die Schlußlinie hinaufgezogen und oben geschlungen; anstatt des h, zwei Schlinglinien in verkehrter Richtung; anstatt des ch, dieselbe Figur und ein i vor-

gesetzt; anstatt des b, die Schlinglinie; anstatt des o, das eckige o; anstatt des p, ein schiefes i und eine schiefe Schlinglinie unten; anstatt des g, beinahe dieselbe Figur, und statt des Bogens, das eckige o. Anstatt s, eine lange schiefe Linie, und anstatt der Bogen, zwei unvollendete i, und zwar eines in der Mitte und eines oben am Ende. Anstatt des f, dieselbe Figur wie s mit dem Unterschiede der Schlinglinie.

§. 148.

Das Grundmittel alles Unterrichts ist nun gewonnen; die erste Frucht des Unterrichts im strengen Sinne aber, nämlich: die erste Kenntniß des Lebens in seiner ersten Sphäre ist nun durch dieses Mittel zu gewinnen. Diese Kenntniß ist denn die des Familien-Lebens, d. i. die Elementar-Kenntniß der Lebensbedingungen in diesem ersten Menschenverhältnisse.

Aber, wird gefragt, ist denn diese noch nicht durch die Unterrichtsgymnastik gewonnen? Nein, die Unterrichtsgymnastik war nur zur Befähigung des Schülers für die bestimmte Kenntniß.

Die wahre Kenntniß eines Gegenstandes ist erst dann, wenn der Mensch über das Verhältniß des kennen gelernten Gegenstandes zum Leben zu urtheilen vermag. Es ist demnach ein großer Unterschied zwischen dem Kennenlernen eines Gegenstandes, und dem Erkanntthaben, oder der Kenntniß desselben. In den früheren Auflagen ist dieser Punkt der didaktischen Aufklärung außer Acht gelassen worden, weil man voraussetzte, daß die gegebene Vorschrift den Stoff der Unterrichtsgymnastik zum Stoff der Schreibübungen zu verwenden, diese besondere Be-

lehrung unnöthig machen werde; allein die Erfahrung lehrte, daß der Verfasser sich in seiner Voraussetzung täuschte.

Es ist demnach nothwendig, darüber hier noch eine besondere Erörterung zu geben.

In der Elementarunterrichts-Gymnastik wurden nur Uebungen vorgenommen, die Bedingungen des Lebens kennen zu lernen; aber es konnte noch nicht auf bestimmte Kenntnisse angetragen werden, weil erstens alle Bedingungen des Lebens — kennen gelernt werden müssten, ehe der Schüler über das Verhältniß der einen und andern zum Leben aufgefordert werden konnte.

Zweitens, weil noch die Kenntniß der Sprache vorerst gewonnen werden mußte, um den Schüler in Stand zu setzen, jede seiner erworbenen Kenntnisse, als sein Eigenthum durch die Schrift sicher zu stellen *).

Um nun über das erste Lebensverhältniß bestimmten Unterricht zu ertheilen, müssen alle früher vom Schüler kennen gelernten Gegenstände nur wieder zurück gerufen werden und in der Art zur Sprache kommen, daß jede in Beziehung auf das Leben in ein bestimmtes Urtheil gefasst,

---

*) Wer den Schullehrern die Vorschrift gab, Diktatenhefte für ihre Schüler anzulegen, ist sicher von diesem Gesichtspunkte ausgegangen; allein wenn die Vorschrift die Anweisung giebt, in der ersten Klasse Namen zu diktiren, so mögen geistige Schulmänner diese Vorschrift nicht als Beförderung des Schulmechanismus tadeln, sondern bedenken, daß die Vorschrift für Tausend von Lehrern gegeben ist, welche ihren Lese- und Schreib-Unterricht eigentlich Schreib-Lehre auch nicht anders, als ganz mechanisch ertheilen. Diesen konnte doch wohl keine andere Vorschrift ertheilt werden.

Der Urheber der Vorschrift wird sich sicher freuen, wenn geistige Lehrer die Absicht der Vorschrift aus dem eben erörterten Gesichtspunkte fassen und erfüllen.

das Urtheil durch einen bestimmten Satz ausgedrückt, und dieser niedergeschrieben werde.

Man kann sagen, daß hier eine Wiederholung der Unterrichts-Gymnastik vorkommt, ja vorkommen muß; aber sie muß durchaus von dem Schüler selbst vorgenommen werden, auf die vom Lehrer an ihn gestellten Fragen, welche alle in der Art an ihn gestellt werden müssen, daß der Schüler das Kennengelernte sich zurückruft, vergleicht, erwägt und beurtheilt, um sich darüber auszusprechen. Auf solche Weise hellt sich der Schüler des Kennengelernten selbst auf, und bemeistert sich der wahren Kenntniß aus und für das Leben.

Es ist zuverlässig nicht nothwendig, hier noch den Gang dieses Kenntniß-Unterrichts umständlich und praktisch zu geben, weil jeder sinnige Lehrer, welcher die Elementarschule bisher gefasst hat, ihn sicher von selbst treffen wird, und das Buch auch über seine Grenze unzweckmäßig vermehrt würde. Zur Sicherheit wollen wir aber doch für die Schwächeren nur einige Beispiele geben.

(Wohlgemerkt, die Ausführung und Ausfüllung bleibt dem Lehrer überlassen.)

L. Wir wollen doch über das, was wir zeither kennen gelernt haben, auch miteinander etwas mehr sprechen, damit ich sehe, ob ihr Alles recht aufgefasst habt; denn es wird euch selbst lieb sein, daß ihr nichts vergeßt und auch Alles recht versteht, damit ihr euch im Leben darnach richten könnt. Aber wenn ich und ihr selbst seht, daß ihr eine Sache recht gemerkt und verstanden habt, dann wollen wir es schreiben, damit ihr das Kennengelernte nie vergesst und es auch eueren Aeltern zeigen könnt.

Wir haben, wie ihr wisst, viel von einem Haus, seiner Einrichtung, seinen Bewohnern u. s. w. gesprochen, dessen erinnert ihr euch, das bin ich versichert; darum werdet ihr mir also gewiß auch auf meine Fragen mit Lust antworten, und wir werden uns miteinander recht freuen, daß wir so verständig uns über die Sache besprechen können.

I.

Nun sagt mir vor Allem: Woraus besteht ein Haus? ꝛc.

Welches Haus ist besser, das von Stein oder das von Holz? ꝛc.

Kostet ein Haus viel Geld? ꝛc.

Was hat man also deswegen zu beobachten?

Warum verschließt man die Häuser mit so festen Schlössern? ꝛc.

Welches ist die erste Regel des Rechts? ꝛc.

Wie vielerlei Bewohner gibt es in einem Hause? ꝛc.

Worin unterscheidet sich der menschliche Bewohner vorzüglich von dem thierischen? ꝛc.

Wenn der freie Wille den Menschen vorzüglich vor dem Thiere unterscheidet, so fragt sich, können die Menschen die im Hause zusammen wohnen, im Hause thun, was Jeder will? ꝛc.

Wenn eine Ordnung im Hause sein muß, wer ist derjenige, welcher sie unterhält? ꝛc.

Wenn der Vater der Herr im Hause ist, was sind die Kinder und die Dienstboten ihm schuldig? ꝛc.

Was sind aber auch die Kinder und Dienstboten sich gegen einander selbst schuldig? ꝛc.

Welches sind die Bedürfnisse zum Leben in einem Hause? ꝛc.

Wenn auch die Menschen mit allen Bedürfnissen versehen sind, was ist ihnen unumgänglich zum Zusammenleben nothwendig? ꝛc.

Wenn die Sprache ihnen vor Allem nothwendig ist, ist diese nicht auch nothwendig, wenn wir mit anderen Menschen außer dem Hause zusammen leben wollen? ꝛc.

Wenn wir aber mit solchen sprechen wollten, die uns nicht sehen und hören, wie könnten wir dieses? ꝛc.

Wenn wir in diesem Falle schriftlich mit ihnen reden wollen, was haben wir zu beobachten? ꝛc.

II.

Muß nicht auch eine Verbindung unter den Menschen statt finden, welche außer unserm Hause wohnen? ꝛc.

Wenn unter den Familien, welche außer unserem Hause in den eigenen Häusern wohnen, auch eine Verbindung statt finden soll und muß, wer muß da die Verbindung und Ordnung unterhalten? ꝛc.

§. 149.

Diese wenigen Fragen werden dem Lehrer sicher den lehrreichsten Wink geben, wie er den Unterrichtskurs dazu zu wiederholen habe, um in dem Schüler in jeder Beziehung eine bestimmte, deutliche und auf das praktische Leben sich beziehende Kenntniß zu begründen.

Er wird sich aber auch selbst dadurch in den Stand setzen, den Grund zu den fruchtvollsten Religionsunterricht zu legen, von welchen wir so eben ein Beispiel folgen lassen.

Zweites Lebensverhältniß.

Die Gemeinde.

Letztes Hauptstück

der zweiten Abtheilung von der Unterrichtskunst.

Einleitung.

§. 1.

Zur Grundlage der Elementarschule für's Leben gehört unumgänglich die Erzeugung der Religions-Kenntniß und Gesinnung, und zwar als Grund dieser, der religiöse Glaube.

Dieses Hauptstück wurde bei der letzten Auflage des ersten Theils weggelassen, weil der damals bereits erschienene zweite Theil der Elementarschule damit begann, und — gehofft wurde, es werde jeder Lehrer den zweiten Theil zur Hand nehmend, diesen wichtigen Gegenstand darin einstudiren; allein die Erfahrung lehrte, daß die Hinweglassung dieses wichtigen Hauptstückes im ersten Theile für die Elementarschule für's Leben sehr nachtheilige Folgen hatte.

Der erste Theil, in welchem das Lesen und Schreiben abgehandelt wurde, schien den beschränkten Lehrern die Hauptsache zu sein; weil sie nur in den Lese- und Schreibunterricht das Wesentliche ihres Berufes setzen, und für den Religionsunterricht ihr Schulbuch im Katechismus sehen. So wurde von solchen der zweite Theil gar nicht gesucht. Dagegen hatte eine andere Parthei die Ansicht, der erste Theil der Elementarschule müsse doch den gesammten Unterrichts-Gegenstand für die erste Klasse enthalten; von dieser wird also natürlich der Hauptlehrgegenstand, die Religion, vermisst. Dieser Umstand veranlasste das ärgerliche Vorurtheil der Frommen: „Die Elementarschule für's Leben sei nur ein profaner Unterricht, bei welchem die Religion nicht nur hintangesetzt, sondern durch Anwendung des Prinzips: alle Kenntnisse seien aus dem Schüler zu entwickeln, — der Glaube — somit die positive Religion verbannt sei.

Diese Erfahrung und auch die Forderung — die Elementarschule für's Leben an die herkömmlichen Schulklassen anzuschmiegen, machte es nothwendig, das zweite Lebensverhältniß, in welchem der erste Unterricht in der Religion vorkommt, noch in diesem ersten Theile aufzunehmen; allein nachdem die Behandlung dieses Lebens-Verhältnisses wegen der Begründung des Gemeindesinns — entgegen dem der Eigenliebe — eine ausführliche und umständliche Entwickelung fordert, so können wir hier das Gemeindeleben nur in so weit in seinen Hauptzügen auffassen, als es nothwendig ist — die Religion als seine einzige Grundstütze hervorheben zu können.

Wir beginnen daher hier, nachdem wir alle Hauptverhältnisse des Familienlebens wiederholt durchgenommen

haben, mit dem Schüler gleichsam eine Wanderung vom Hause aus in den Platz einer neuen und vergrößerten Familie, und es ergeht bei dem Anblicke dieser Häuser an ihn die erste Frage, ob wohl jede dieser Familien, welche in diesen Häusern wohnen, für sich bestehen könne, und die Erwägung dieser Frage leitet ihn durch anschauliche Kenntniß unserer Abhängigkeit im Bezuge auf die unzähligen Bedürfnisse des Lebens auf die Verneinung der Frage und zu der Ueberzeugung, daß darum alle Familien so zusammenhalten müssen, wie die Glieder einer Familie, und somit gleichsam selbst eine große Familie ausmachen, die wir Gemeinde nennen, weil sie alle ihre Verbindlichkeiten und Rechte gemein haben.

Von dieser Ansicht muß der Schüler aber auch nothwendig auf den Gedanken geleitet werden, daß, so wie der Vater Vorstand in der Familie sein muß, auch hier ein Vorstand in der Gemeinde nothwendig sei, welcher die ordnungsmäßige Einheit unterhält.

Daraus geht nun die Nothwendigkeit hervor, daß die Gemeinde sich einen Vorstand wähle — den gescheidesten und besten.

Damit der Schüler sagen kann, warum den gescheidesten und besten in der Gemeinde, wird die Frage an ihn gestellt, wofür Alles der Gemeinde-Vorstand zu sorgen habe. Um diese zu beantworten, wird er zurückgeführt auf die schon erkannte Sorge des Vaters für das Haus und die Familie.

Der Vater sorgt erstens für die Sicherheit des Hauses, für die Ruhe und Ordnung im Hause, für die Gesundheit der Familie, für die Schlichtung der vorfallenden Uneinigkeiten, Zwistigkeiten und Streitigkeiten.

Ein Gleiches muß nun auch der Gemeinde-Vorstand leisten. Ist dieses Alles im Einzelnen vor dem Auge des kindlichen Verstandes entwickelt, d. i. hat der Schüler Alles selbst mit eigner Einsicht aufgefasst, dann sind die Pflichten der Gemeinde-Glieder gegen den Gemeinde-Vorstand und gegen einander selbst zu entwickeln, was auch sehr leicht und durchaus mit praktischer Belehrung geschehen kann und muß.

Die ganze Entwickelung fußt immer auf die Hauptidee des nur in der organischen Gemeinschaft möglichen — Lebens, und zielt daher erstens auf die Begründung eines Gemeindesinns, folglich der — Menschenliebe, dann auf den Sinn des — vernünftigen Gehorsams, so wie auf die nothwendige Erzeugung des dem Verstande mit Grund zu schenkenden Vertrauens und Glaubens ab; indem aus diesem Sinne sich die wahre Religion natürlich und von selbst erzeugt, und in diesem Sinne der Glaube seine unzerrüttliche Stütze und seinen unwandelbaren Grund erhält.

Wir wollen gerade diesen Gegenstand der wahren Schulbildung für's Leben beispielsweise hier selbst in seinem Entwickelungsgange behandeln, damit weniger scharfsinnige Schulmänner leichter und sicherer die Forderungen fassen, welche in dieser Beziehung an sie gemacht werden; aber wir wollen uns auch hier wieder verwahren vor dem Wahne, als sei dieses Beispiel die feste starre Form, in welche der erste Religions-Unterricht von Jedem gegossen werden müsse; sondern wir erwarten vielmehr, daß jeder Lehrer nach der wahren Ansicht des Gegenstandes und — der Kindheit, die er vor sich

hat *) einen weit gefühlvolleren und herzlicheren Gang wählen, und das Heilige und Göttliche in der Kindesseele (ihnen ist das Himmelreich) zum Bewusstsein hervorzuheben suchen werde.

Erster Abschnitt.

§. 2.

Der Lehrer an das Kind: Du hast mir Alles auseinander gesetzt, was der Gemeinde-Vorstand, wenn wir in unserer Gemeinde recht sicher, ruhig, zufrieden und gut leben wollen, leisten muß.

Nun mußt du mir aber auch sagen, was wir Alles gegen ihn und gegen uns untereinander zu beobachten haben. Du sinnst? So höre: Der Gemeinde-Vorstand ist der gescheideste und bestgesinnte Mann; nun sag' mir: haben wir gegen jeden Mann, der gescheider und besser ist, folglich im Vorzuge über uns steht, nicht eine besondere Achtung, und beweisen wir ihm nicht auch unsere Achtung? Sch. O Ja. L. Wenn wir diese Achtung nicht hätten, würden wir wohl nicht beweisen, daß wir das Gescheidere und Bessere am Menschen gering schäzzen? Sch. Gewiß. L. Aber erinnere dich nun an deine Rede: Die Gemeinde wählt den Gescheidesten und Beßten zum Vorstande; verdient dieser Mann nur Achtung gemeinhin? Sch. Nein, er verdient Hochachtung. L. Nun

---

*) Es ist nicht wohl möglich, die fragliche Unterhaltung mit dem Kinde auf die kalte Schrift hin zu gießen.

weiter! — Der Vorstand sorgt für die Sicherheit unseres Lebens und auch für Ordnung und Ruhe, bei Tag und Nacht, durch seine Anordnungen und durch die Verwendung der dazu bestimmten Diener. Was sind wir ihm im Bezug auf seine Anordnungen schuldig? Sch. Gehorsam. L. Wenn wir ihm diesen Gehorsam versagen, gehen wir nicht gegen unser eigenes Leben? Sch. Ich weiß nicht. L. Können wir, wenn die Anordnungen für unsere Sicherheit und Ruhe nicht befolgt werden, sicher und ruhig leben? Sch. Nein. L. Müssen wir denn nicht dem Vorgesetzten schon wegen unserer selbst Gehorsam leisten? Sch. Ja freilich. L. Aber wenn der Vorstand in allen seinen Anordnungen für unsere Sicherheit, Ruhe und Ordnung die größte Einsicht hat, sollen wir ihm denn nicht auch alles Vertrauen schenken, und in allen Stücken, wo er zu unserem Wohle spricht, fest seinen Worten und Ausspruchen glauben? Sch. Gewiß. L. Nach Allen dem, was wir eben überdachten, ist also der Vorstand unser Wohlthäter, nicht wahr? Sch. Ja freilich. L. Was sind wir ihm in dieser Hinsicht schuldig? Sch. Dank. L. Ja wohl, Dank! Aber wie können wir ihm unsere Dankbarkeit beweisen? Sch. Ich weiß nicht. L. Sag mir, wenn ich dir zu allerlei nützlichen und schönen Kenntnissen verhelfe, erzeige ich dir nicht auch Wohlthaten, und bist du mir nicht auch Dank schuldig? Sch. O Ja. L. Wie kannst du mir aber deinen Dank am Besten und für mich am Erfreulichsten beweisen? Du sinnst auch hier. So sag', zu welcher Absicht bemühe ich mich denn so sehr um dich, mir oder dir Vortheile zu gewähren? Sch. Mir. L. Wann wirst du denn aber diese Vortheile, und ich die Freude gewinnen?

Sch. Wenn ich die Lehren recht wohl auffasse. L. Und nicht auch darnach lebest? Sch. Ja freilich, auch das besonders. L. Also wir erweisen Jedermann, der uns Wohlthaten erzeigt, unseren Dank am Besten und Erfreulichsten, wenn wir seine Wohlthaten nach seinen Absichten benützen. Also fragen wir, welche sind seine Absichten? Sch. Wir sollen sicher, ruhig und zufrieden zusammenleben. L. Da hast du recht; aber nun mußt du mir auch sagen, was haben wir zu thun und zu leisten, wenn wir diese Absicht erfüllen sollen? Sinnst du schon wieder! Erinnere dich doch an das Haus! Hatte der Vater nicht auch für seine Familie dieselbe Absicht, und wie musſten die Kinder nach seiner Absicht zusammen sein? Sch. Gut. L. Also die Leute in einer Gemeinde sollen auch, wie die in einer Familie, gut gegen und miteinander sein, und alle zusammenwirken, daß jeder zufrieden und wohl lebe. Es ist demnach Pflicht für Jeden, mit dem Andern in der Gemeinde gut zu sein, in allen Fällen der Noth ihm beizuspringen, in der Armuth ihn zu unterstützen? (Die Pflichten der Wohlthätigkeit werden noch weiter aufgezählt und mehr erläutert.) Sch. Ja freilich! L. Aber merke wohl, was ich sagte; es ist also Pflicht. Sag mir darum, ist es denn bloß ein guter Wille, wohl zu thun, bereitwillig zu helfen und gerne zu geben? Sch. Es ist unsere Pflicht. L. Nun wohl; so sag, wenn nun Jemand sie nicht erfüllte, fehlt der nicht und ist er nicht straffällig? Sch. Allerdings. L. Wenn aber einer erst das Gegentheil thäte, wäre das nicht im höchsten Grade unrecht, und wäre der nicht besonders straffällig? Sch. Ja gewiß? L. Aber warum? Sch. Das weiß ich nicht. L. Du weißt es, und denkst

nicht daran. Sag' mir nur, fehlt der, welcher Jemandem Unrecht thut, nur gegen die Absichten des Gemeinde-Vorstandes? Sch. Nein auch gegen den besonders, welchem er Unrecht gethan hat. L. Aber sonst gegen Niemand? Sch. Ich weiß nicht. L. Denk zurück. Wenn Jemand einem Mitgliede in der Familie ein Unrecht zufügt, fügt er nur diesem Familiengliede ein Unrecht zu? Sch. Ja jetzt verstehe ich es; er beleidigt auch alle Uebrigen, und sie nehmen sich darum an. L. Also thut der, welcher einem in der Gemeinde Unrecht zufügt, nur diesem ein Unrecht? Sch. Nein, er fügt es auch Allen zu. L. Wenn Unrecht bestraft werden soll und muß, kann nur derjenige, welchem Unrecht geschehen ist, die Bestrafung wünschen? Sch. Nein, es müssen sie Alle wünschen? L. Wenn aber der, welcher Unrecht Andern zufügt, nicht gestraft würde, könnten die Andern damit zufrieden sein? Sch. Nein. L. Aber warum könnten sie nicht zufrieden sein? L. Da sinnst du wieder, so sag' mir, wenn kein Unrecht bestraft würde, würde da nicht alle Ordnung in der Gesellschaft aufhören? Sch. Ich glaube wohl. L. Das mußt Du ganz einsehen; denn nimm, wenn das Unrecht nicht bestraft würde, so begeht's ein anderer böser Mensch auch, und so wieder einer; wie sollte denn noch in der Gesellschaft ein ruhiges, sicheres und zufriedenes Leben herrschen? — Erkennst du jetzt vollkommen, wie es in der Gesellschaft übel aussehen würde, wenn kein Unrecht bestraft würde? Sch. Ja freilich. L. Aber noch eine Frage: Kann es der Gesellschaft oder in der Gesellschaft einem nur darum zu thun sein, daß derjenige nur bestraft werde, welcher Unrechtes ausübt? — Wirst du wohl wieder über die Ant-

wort sinnen! So sag' mir: Hast du nicht früher gesagt, es ist strenge Pflicht, in der Gesellschaft auch gut mitander zu sein, einander in der Noth beizuspringen, in der Verlegenheit zu helfen, in der Armuth zu unterstützen? u. s. w. Wenn nun einer diese Pflichten versäumt, thut er nicht auch Unrecht? Sch. Ja freilich. L. Und wenn er gegen Einen eine solche Pflicht versäumt, verletzt er die Pflicht nicht auch gegen Alle, oder gegen die ganze Gesellschaft? Sch. Ja, gegen die ganze Gesellschaft. L. Demzufolge ist er also auch, wie der, der Unrecht thut, straffällig? Sch. Allerdings. L. Aber eines noch mußt du mir sagen: Wer fehlt in einer Gemeinde gegen den Vorstand und wer gegen die Gemeinde und alle Glieder? Sch. Es fehlt gegen den Vorstand derjenige, welcher ihm keinen Gehorsam leistet, zweitens keine Hochachtung bezeugt, drittens keinen Glauben und kein Vertrauen beweist, und viertens keinen Dank und keine Liebe bethätigt. L. Ganz richtig; aber fehlt dieser nicht auch gegen die Gesellschaft selbst? Du denkst erst darüber nach! ist es nicht unser Vorstand, unser Wohlthäter unser Vater? müssen wir denn nicht eine Pflichtverletzung gegen ihn wie eine gegen uns aufnehmen? Sag mir nur, wenn Jemand deinen Vater beleidigt, was du und Alle im Hause denken würden? Sch. Ich sehe es nun ein, ein Solcher, welcher gegen den Vorstand sich verfehlt, verfehlt sich auch gegen uns Alle in der Gemeinde. L. Und nun wie verfehlt sich einer gegen uns? Sch. Wenn er einem unter uns ein Unrecht zufügt, und wenn einer gegen einen unter uns eine Pflicht verletzt oder versäumt. L. Das hast du richtig angegeben. Daß aber alle diese Fehler Bestrafung verdienen, daß hast du

auch schon erkannt, ich möchte aber deine Meinung noch über einen Punkt vernehmen. Höre, wer so pflichtwidrig handelt, ist der nicht ein nichtswürdiger Mensch in der Gesellschaft, und verdient er nicht Strafe? — Hast du dies nicht selbst ausgesprochen, aber sag' mir nun, ist denn der ein würdiger Mensch, welcher zwar keine solche Fehler begeht, weil er sich vor Verachtung, Haß und Strafe fürchtet, aber doch innerlich so böse gesinnt ist, daß er alle Pflichten ungern erfüllt und sich derselben entziehen zu können wünscht, auch wo er kann, sich der Erfüllung entzieht? (Beispiele sind anzugeben.) Sch. Nein, der ist auch ein sehr unwürdiger Mensch. L. Verdient ein so böser unwürdiger Mensch nicht auch Strafe? Sch. Ganz gewiß. L. Wer verdient also Strafe? Sch. Erstens, wer Unrecht thut, zweitens, wer gegen einen anderen eine Pflicht verletzt oder versäumt, und drittens, wer sehr böse Gesinnungen hat. L. Das hast du recht gut gemerkt; aber wir wollen nun an andere, recht gute Menschen denken. Ich sage dir, daß es so gute Menschen giebt, welche eher, als sie einem ein Unrecht zufügen, lieber selbst leiden. Z. B. Ein Mann, welcher eine große Reise machte in schwüler Sommerzeit, kam voll brennenden Durstes in eine Gegend, wo er kein Wasser ansichtig werden konnte, dagegen traf er einen Obstgarten an, wo die Bäume voll Früchte hingen. Gern hätte er sich einige Birnen daraus geholt mit dem Gedanken, der Herr würde ihm dies gerne gestatten, wenn er ihm sein Verlangen mittheilte; allein er sah viele Knaben in der Nähe, und dachte, daß er diesen durch sein unrechtes Obstabpflücken ein so böses Beispiel geben und sie somit verleiten

werde, auch in den Obstgarten zu steigen, um sich Obst zu holen, aber unbesonnener als er, auf die Bäume zu klettern und durch Abbrechung der Aeste großen Schaden anzurichten. Mit diesem Gedanken schleppte er sich nach einer kleinen Ruhe ganz vom Durste lechzend, bis zur Stadt fort, wo ihm auf dem Wege der Herr des Gartens begegnete.

Diesem theilte er nun seinen Zustand und seine Handlungsweise mit. Was that nun dieser. Er sagte dem dürstenden Manne: Deine Enthaltsamkeit wegen des bösen Beispiels macht dir Ehre und verdient Belohnung. Komm mit mir, ich will dir sie geben. Er nahm ihn mit und beschenkte ihn mit einem sehr großen Vorrathe des besten Obstes. Der Herr ließ es aber nicht dabei bewenden. Er theilte diese Handlungsweise auch der Gemeinde mit.

Nun erzähle ich dir aber erst noch eine weit schönere Handlung eines jungen Mannes. Dieser kam dazu, wo ein Knabe vor einem wildgewordenen Ochsen fliehen wollte, und zwar am Rande des Flusses. In der ängstigenden Eile stolperte der Knabe und stürzte in den tiefen Fluß. Da lief der Mann aus Leibeskräften auf diese Stelle des Flusses hinzu, bemerkte aber, daß der Knabe schon Etwas weiter hinabgetrieben und zum Versinken war.

Obschon der Mann ganz erhitzt war, und fürchten musste, er könne sich im Flusse durch zu schnelle Abkühlung den Tod zuziehen, und obschon er auch wußte, daß gerade hier der Strom sehr tief sei, so besann er sich keinen Augenblick, um den Knaben zu retten, sondern sprang in den Fluß, suchte den Knaben zu packen und heraus zu bringen, ob ihm gleich das Wasser selbst bis an den

Mund ging. Als er den Knaben gerettet hatte, da kamen noch andere Leute, die entfernter waren, auch herbeigeeilt, bewunderten die schöne That des Mannes und erklärten, er habe sich einer Belohnung würdig gemacht.

Diese Zeugen zeigten seine Handlung auch der Gemeinde an, mit dem Bemerken, der Mann habe ein Kind von einem unserer Gemeinde gerettet, es gehe seine schöne Handlung uns Alle an.

Jetzt, mein Lieber, sag' mir, was verdient Derjenige, der mehr Gutes thut, als er verbunden ist, und dabei sich selbst aufopfert? Sch. Der verdient Belohnung. L. Ja wohl. Wenn es also in der Gemeinde recht und gut zugehen soll, so verdient derjenige, welcher Unrecht thut, Böses übt, oder Gutes versäumt und bös gesinnt ist, Strafe; wer aber im Gutesthun sich auszeichnet, Belohnung. Das haben wir nun angenommen, nicht wahr? Sch. Ja freilich. L. Aber jetzt wollen wir doch überlegen, worin denn die Strafen, und worin die Belohnungen bestehen sollen.

L. Also worin besteht für den Menschen eine Strafe? Sch. Das weiß ich nicht. L. So sag' mir, hat derjenige, welcher einem ein Unrecht zufügt, diesen nicht etwas Unangenehmes gethan, und somit ein Leiden zugefügt? Sch. Ganz gewiß. L. Nun sag' mir, worin sollte denn auch gerechter Weise nun auch seine Strafe bestehen? Sch. Darin, daß er auch etwas Unangenehmes leiden müßte. L. Da hast du ganz recht; aber soll denn nur derjenige eine Strafe leiden, welcher Andern ein Unrecht zufügte? Sch. Nein, auch derjenige, welcher gegen Jemand eine Pflicht verletzte oder versäumte. L. Warum dieser auch? Sch. Weil er, wenn er gegen Je-

mand eine Pflicht versäumt, ihm auch eine Unannehmlichkeit zu leiden verursacht. L. Und derjenige, welcher böse gesinnt ist, soll der nicht auch Unangenehmes leiden? Sch. Ja freilich auch dieser, weil er mit der bösen Gesinnung das Gute Andern zu erweisen versäumt. L. Der Satz steht also fest: „Wer Unrecht handelt, gut zu handeln versäumt, und böse gesinnt ist, verdient Strafe. Aber soll nicht ein jeder Solcher auch gestraft werden? Wenn aber ein Solcher nicht gestraft würde, wie würde es um die ganze Gesellschaft stehen? Sch. Es würden Alle sehr unzufrieden sein. L. Wäre das allein und kein größeres Unglück zu besorgen? Da sinnst du wieder? Sag' mir, wenn das Böse nicht bestraft würde, würde denn da nicht bald einer hier, bald einer dort Böses thun, oder Gutes versäumen? Sch. Das glaub ich wohl. L. Also wie stände es da um die Gesellschaft? Sch. Sehr schlimm. L. Möchtest du in einer solchen Gesellschaft leben? Sch. Nein, da wäre es nicht gut zu leben. L. Also wir müssen Alle wollen, daß das Unrecht und Böse soll bestraft werden.

Es fragt sich nun, von wem und wie soll es bestraft werden? *) Sch. Der Vorstand muß es bestrafen. L. Da hast du wohl recht; aber merke nun recht auf, damit du mir noch ferner deine Meinung darüber sagen kannst. Wir wollen annehmen, die ganze Gemeinde überträgt dem Vorstande, alles Unrechte und Böse zu bestrafen, und dieser wird es auch wollen; aber sage

---

*) Hier wäre etwa der erste Absatz der Unterredung zu machen, die übrigen werden geistige Religionslehrer für sich finden.

mir, wird er's auch können. Du denkst darüber nach; wird er denn auch alles Unrechte erfahren? Du stockst mit deiner Antwort. So sag' mir, erfahren's die Menschen selbst immer gleich, wenn ihnen ein Unrecht, und — von wem ihnen ein Unrecht zugefügt wird. Du sinnst noch! Wird nicht Mancher heimlich bestohlen und betrogen; erfährt er's selbst immer und weiß er den Uebelthäter? Sch. Leider nicht immer. L. Wie soll es denn aber immer der Vorstand erfahren? Sch. Da kann er es freilich noch weniger erfahren. L. Was folgt also? Sch. Die Uebelthäter bleiben unbestraft. L. Ja freilich; aber können wir dabei Alle zufrieden sein? Sch. Ganz gewiß nicht. L. Doch wir wollen annehmen, es wird der Uebelthäter auch entdeckt, und soll gestraft werden; allein er schleicht durch, und flüchtet sich weit hinweg in eine andere Gemeinde; was ist nun? Sch. Da kommt er vielleicht auch ungestraft durch. L. Können wir da zufrieden sein? Sch. Wir müssen uns freilich darüber betrüben, wenn das Unrechte ungestraft durchkommen soll. L. Ja sicher muß uns das betrüben; denn Recht und Gerechtigkeit soll geschehen, sonst können wir nicht zusammen bestehen. Aber wenn schon so viele Uebelthäter ungestraft durchkommen können; wie sehr muß es uns erst dann bekümmern, wenn so viele ungestraft durchkommen, welche in der Gesellschaft die Pflicht, Gutes zu thun, versäumen. Denn sag' mir, wer soll das erst anzeigen, was Einer versäumt hat, oder hätte thun sollen. Sollte man auch von Einem ein solches Pflichtversäumniß anzeigen; kann und wird er sich nicht entschuldigen? Ich will dich nur an das Beispiel erinnern, wo der Knabe ins Wasser stürzte und gerettet

wurde, weil ein guter Mensch zugegen war; aber wenn kein so guter Mensch da gewesen wäre, sondern zwei Andere, die aber keine Lust hatten, sich ins Wasser zu wagen, wie wäre es dem Knaben ergangen? Sch. Er wäre sicher ertrunken. L. Wohl; aber sollen, die ihn zu retten versäumten, nicht auch gestraft werden? Sch. Freilich verdienen sie's. L. Sie werden auch angeklagt; allein der Eine entschuldigt sich, er habe den Knaben gar nicht ins Wasser fallen sehen, und der Andere, er sei zu entfernt gewesen, und habe nicht schneller laufen können. Wer will ihnen nun das Gegentheil beweisen? Sch. Das weiß ich nicht. L. Das weiß wohl Niemand; was ist aber dann die Folge? Sch. Sie werden auch ungestraft durchkommen. L. Ja freilich; aber ich muß dich noch auf einen Hauptpunkt aufmerksam machen. Hast du nicht gesagt: auch die bösgesinnten Menschen verdienen Strafe; wer will aber die Gesinnungen der Menschen kennen und wissen? Sch. Das kann freilich kein Mensch. L. Was ist also hier die Folge? Sch. Alle Bösgesinnten kommen ungestraft durch. L. Können wir dabei zufrieden sein, wenn wir wollen und sagen: Jedem soll sein Recht geschehen? Sch. Da können wir wohl nicht zufrieden sein. L. Nun sag' mir noch einmal, warum kommen viele böse Menschen ungestraft durch? Sch. Weil ihr Bösethun und Denken gar nicht bekannt wird. L. Aber würden denn wohl immer die Menschen gestraft werden können, wenn ihr Thun und Lassen auch bekannt wurde? Sch. Ich glaube. L. Aber du wirst noch einen schlimmen Umstand erfahren. Nicht wahr, du hast gesagt, wer gestraft wird, muß etwas Unangenehmes leiden? Sch. Ja, das haben wir

gesagt. L. Wer weiß denn aber, was für einen anderen Menschen unangenehm ist? Du schaust mich an, und scheinst mich nicht zu verstehen, so höre: Würde für dich nicht schon das Eine Strafe sein, wenn du über etwas Unrechtes ausgescholten würdest? Sch. Gewiß. L. Aber sieh, da giebt es so leichtsinnige Kinder und auch große Menschen, die sich über Verweise hinwegsetzen. Ist diesen ein Verweis, eine — Strafe? Sch. Wohl nicht. L. Aber wenn du erst Schläge über unrechtes oder böses Handeln bekommen solltest, das würde gewiß für dich erst eine noch größere Strafe sein? Sch. Gewiß. L. Aber es giebt Menschen, welche sich auch aus Schlägen nichts machen. — So ist auch das Einsperren für hundert Menschen eine große Strafe, und doch giebt es Menschen, die sich recht gerne einsperren lassen, damit sie recht faul sein können. Verstehst du mich jetzt, wenn ich dich frage: Wer vermag denn zu bestimmen, was für diesen und jenen Menschen eine wahre Strafe sei? Sch. Ja, ich sehe es nun ein, daß das kein Mensch sogleich wissen und bestimmen kann, was für Jeden eine wahre Strafe sein werde. L. Aber wenn die Menschen nicht wissen können, was für die — Bösen eine wahre Strafe ist, was können sie erst von dem wissen, was für die Guten eine verdiente und wahre Belohnung ist? Sch. Das wird wohl auch Keiner genau wissen können. L. Und wenn ein Vorstand der gescheideste Mann wäre und all dieß einsehen, erkennen und bestimmen könnte, würde er denn im Stande sein, unter so vielen verschiedenen Strafen und Belohnungen die gerechte und verdiente auch zu vollziehen? Sch. Das glaube ich nicht. L. Wenn das nicht ist, wie übel steht es dann wieder mit

unserer Gesellschaft, was nützen uns denn unsere Wünsche und Forderungen. Es muß Recht und Gerechtigkeit walten, wenn kein Vorstand in der Welt sie vollständig erfüllen kann? Ist das nicht traurig, daß keine rechte und sichere Ordnung in der Welt sein soll? Sch. Ja freilich ist es traurig.

L. Gesetzt aber, es wäre doch ein Vorstand in der Welt, welcher das Böse bestrafen und das Gute belohnen wollte, wo es vorkömmt, sag' mir, was müsste dieser für Eigenschaften haben? Sch. Ich weiß nicht. L. Du sagst, ich weiß nicht, und hast es doch schon Alles selbst bestimmt. Ich muß dich also nun an deine eigenen Aussagen erinnern. Hast du nicht gesagt, er müsse alles Unrechte und Böse strafen, und alles Gute belohnen wollen? Sag' nun, was hätte dieser für einen Sinn oder Willen? Sch. Einen gerechten. L. Aber alles Unrechte will er strafen ꝛc. wirst du bloß sagen: er muß — gerecht sein? Sch. Nein, allgerecht. L. Um allgerecht zu sein, muß er dann nicht auch Alles wissen, was geschieht und was gedacht wird? Sch. Das müsste er. L. Wie müsste denn aber der genannt werden, welcher Alles weiß? — Wenn Jemand viel weiß, so sagt man, er ist vielwissend; wie ist also der, der Alles weiß? Sch. Allwissend. L. Richtig gesprochen; aber merke dir nun auch Alles, was wir jetzt vorbringen; denn du wirst am Ende große Freude über das haben, was du heute noch wirst kennen lernen.

L. Also wir müssten in der Welt einen Vorstand der Menschen haben, welcher allwissend wäre. Nun wollen wir weiter fortfahren. Sag' mir, müsste dieser Vorstand nicht überall gegenwärtig sein, um Alles, was

geschieht, zu sehen und zu wissen? Sch. Ja freilich. L. Aber wie würde er dann sein, wenn er da und dort, kurz überall, gegenwärtig wäre? Sch. Allgegenwärtig. L. Nun merke dir auch diese Eigenschaft. Hast du nicht auch gesagt, ein solcher Vorstand müsste aber auch jeden, der unrecht und böse handelt, strafen können, so, daß erstens, kein Straffälliger sich seiner Macht entziehen kann, und er auch für jeden Strafwürdigen, die wahre Strafe zu verfügen vermag? Sch. Ja, das müsste er können. L. Da müsste also der Vorstand die Macht über alle Menschen haben? Sch. Ja diese müsste er haben. L. Aber du hast auch gesagt, ein Vorstand müsste auch das Gute belohnen können? Sch. Ja auch das müsste er können. L. Wenn es nun einen solchen Vorstand geben sollte, so müssten ihm auch alle Mittel zu Gebote stehen, alle mögliche Belohnung zu ertheilen, denn jeder Gute verdient ja eine eigene Belohnung; meinst du nicht auch so? Sch. Das meine ich auch. L. Er müsste also auch zu allen möglichen Belohnungen die Macht über die ganze Welt haben. Wie müssten wir sagen, daß er sei? Sch. Allmächtig. L. Du hast recht gesprochen. Nehmen wir nun die großen Eigenschaften eines solchen Vorstandes zusammen, welcher alles Unrecht und alles Böse bestrafen, und alles Gute belohnen soll. Nun? Sch. Er müsste sein — allgerecht, — allwissend, — allgegenwärtig, und — allmächtig. L. Ganz richtig. Aber du mußt mir noch Mehreres angeben, und wirst mir's zu deiner Freude angeben, wenn du recht aufmerksam bist. Sag' mir, wenn ein Vorstand in der Welt allwissend sein soll, um nicht nur alles

Unrechte und Böse, so wie alles Gute zu erkennen, sondern auch um zu wissen, wie Jenes bestraft, Dieses belohnt werden soll, muß der nicht einen unendlichen Verstand haben? Sch. Ja gewiß gehört dazu ein unendlicher Verstand. L. Aber wenn ein solcher Vorstand auch allgegenwärtig sein soll, was gehört dazu? Sch. Das weiß ich nicht. L. Du weißt es nicht? Erinnerst du dich nicht mehr an das, was wir von der menschlichen Seele erkannt und gesagt haben? Sch. Ja, ich weiß es noch gut. L. So gib mir's an. Sch. Der Mensch kann mit seinem Verstande Alles überdenken und beurtheilen, was das Thier nicht kann. L. Ja wohl; aber kann der Verstand sich nicht überall hindenken, und sich Sachen und Personen in der Ferne so lebendig vorstellen, als wenn der Mensch selbst dort wäre und anschaute. z. B. Deine Geschwister werden nach N. zu Verwandten eingeladen, um dort an einer Unterhaltung Theil zu nehmen; sag' mir kannst du dich nicht ganz dahin denken, und dir klar vorstellen, wie sie dort empfangen werden, und wie sie sich dort belustigen werden u. s. w.? Sch. Ja, das kann ich. L. Nun sag' mir, ist dein Körper dort gegenwärtig oder deine Seele? Sch. Natürlich meine Seele. L. Wohl, aber ist denn die Seele nichts Körperliches? Sch. Das verstehe ich nicht. L. So höre, bedarf denn deine Seele des Körpers, wenn sie Etwas für sich denken will. Sch. Das weiß ich nicht. L. Hast du denn dazu, als du dich nach N. N. dachtest, deinen Körper bedurft? Sch. Nein. L. Und wenn du dich hersetzest und dir Etwas vorstellen willst, kannst du nicht deine Augen und Ohren verschließen, und gerade dann dir

die Sache recht genau vorstellen und überdenken? Sch. Ja, das kann ich. L. Du mußt mir noch mehr von der Seele sagen. Vermag die Seele nicht über den Körper selbst zu gebieten? Sch. Das weiß ich nicht. L. Wie, du hättest vergessen, was wir über die menschliche Seele sagten. Erinnerst du dich denn nicht mehr, daß dein Körper oft eine Begierde nach Etwas hat; aber die Seele will sie nicht erfüllen, und gebietet gleichsam dem Körper, ruhig zu bleiben? (Die Lehre vom zweiten Uebungskurs im ersten Lebensverhältniß wird hier wiederholt.) Sch. Ich erinnere mich ganz gut. L. Weißt du, wie man die Seele als eine so große Kraft entgegen den Körper nennt? Sch. Geist. L. Richtig. Wenn also der Mensch im Denken und Wollen recht viel mit seiner Seele vermag, kann man da nicht auch sagen, der Mensch ist ein großer Geist? Sch. Ja, das kann man auch sagen. L. Warum? Sch. Weil seine Seele sich darin sehr stark beweist. L. Wenn also ein Vorstand in der Welt Alles wissen, Alles kennen, Alles beurtheilen soll, was unrecht und böse, recht und gut, was straffällig, was belohnungswürdig ist, muß der nicht ein unendlicher Geist sein? Sch. Wenn er Alles dieses vermag, so muß er freilich ein unendlich starker Geist sein. L. Aber nun sollst du erst die Macht des Geistes vollkommen kennen lernen. Merk' auf und sag' mir, wie sind alle Dinge in der Welt, wenn kein Geist sie belebt? Sch. Das weiß ich nicht. L. Du sagst, ich weiß nicht. So gib doch nur acht auf deinen eigenen Körper. Sieh, du sitzest jetzt hier. Rührt sich denn ein Fuß, oder eine Hand, ja nur ein Finger, ohne daß du sie bewegen willst? Sch. Nein. L. Sieh aber

alle Körper, Holz, Steine, Eisen ꝛc. die da liegen, bewegt sich eines, wenn nicht eine äußere Kraft sie bewegt? Sch. Nein, sie bleiben in Ruhe. L. Und wenn sie nach einer bestimmten Richtung hier oder dorthin sich bewegen sollen, was für eine Kraft muß sie denn in Bewegung setzen? Sch. Das kann nur eine geistige. L. Also, wo du eine Bewegung der Körper in einer bestimmten und ordnungsmäßigen Richtung wahrnimmst, was mußt du mit Gewißheit annehmen? Sch. Daß ein Geist dabei wirkt. L. Selbst wenn du einen Haufen Holz ordentlich gelegt, oder wenn du erst ein Haus aufgerichtet siehst, und du bist nicht dabei gestanden, wo es aufgerichtet wurde, was setzest du voraus? Sch. Daß geschickte Menschen es aufgerichtet haben. L. Also der menschliche Geist dabei thätig war, nicht wahr? Sch. Ja freilich. L. Wenn du aber erst eine Uhr siehst. — Da schau einmal in diese (zeigt ihm die ganze Maschinerie und erklärt ihm den Zweck), was denkst du erst bei dieser so ordnungs- und zweckmäßigen Bewegung? Sch. Daß sie der menschliche Geist ausgedacht und angelegt hat. L. Aber sag' mir, mußt du denn, um dieses zu denken, den Menschen oder seinen Geist sehen, der dieses anlegte? Sch. Nein. L. Da hast du recht. Kann man denn aber auch das Wesen welches wir Geist nennen, sehen? Sch. Nein. L. Warum denn nicht? Sch. Eben weil es kein körperliches Wesen ist. L. Brav. Aber wenn du eine ordnungs- und zweckmäßige Bewegung angelegt siehst, glaubst du nicht fest, oder bist du nicht gewiß, daß sie nur von einem Geiste herkommen kann? Sch. Ja freilich muß sie nur von einem Geiste herkommen.

L. Nun, mein Bester, merke ja recht auf, was ich dich jetzt erst noch frage; denn du wirst mit einmal gescheid und glücklich werden. Erinnerst du dich noch, was du gesagt hast, daß, wenn in der Welt es recht und gerecht zugehen soll, das Unrechte und Böse müsse bestraft werden? Sch. Ja, das erinnere ich mich sehr gut. L. Aber auch dessen erinnerst du dich, daß du selbst gesagt hast, es könne dieses kein menschlicher Verstand? Sch. Auch das habe ich nicht vergessen. L. Aber sagten wir denn nicht, warum kein menschlicher Vorgesetzte es könne? Sch. Weil er nicht allwissend, allgegenwärtig, nicht allmächtig ist. L. Brav. Wenn es also unter den Menschen auf der ganzen Erde mit dem Strafen und Belohnen recht und gerecht zugehen sollte, so müsste es einen Vorgesetzten geben, welcher, wie du sagst, allwissend, allgegenwärtig und allmächtig wäre. Sch. Ja freilich. L. Und der müsste also ein übermenschlicher, ja, weil er die ganze Welt beherrschen sollte, ein unendlicher Geist sein. Sch. Ja, das müsste er sein. L. Nun frag' ich — merke auf: Glaubst du denn nicht, daß ein solcher unendlicher Geist in der Welt sei? Sch. Ich weiß nicht, was ich denken soll. L. Mein Lieber, hast du nicht erst gesagt, wenn du eine ordnungsmäßige und zweckmäßige Bewegung wahrnimmst, da glaubst du fest, ja bist gewiß, daß sie von einem Geiste herkomme? Sch. Ja, das habe ich gesagt, und das sage ich wieder. L. Nun, mein Lieber, blicke mit mir in die Welt hinaus und schaue. Der Baum — ein dürres Holz im Winter, treibt im Frühjahre Blätter, Blüthen und Früchte hervor. Aus der harten Erde sprießt das Gras und blühen herrliche Blumen auf. Im Walde treiben mächtige

Bäume ihre Gipfel hoch empor und ihre Aeste weit und breit hinaus — und nun schaue erst in die Höhe. Siehst du das herrliche Sonnenlicht, wie es jeden Morgen auf und jeden Abend untergeht! Siehst du zu Nacht den schönen Mond auf und untergehen; wer giebt allen diesen Körpern die herrliche und für uns so wohlthätige Bewegung in ihrer steten Ordnung? Siehst du nicht darin den — allgegenwärtigen, den allmächtigen, unendlichen Geist! der sie bewirkt? Was glaubst du nun, mein Bester? Ist und wirkt nicht ein unendlicher, allmächtiger, allgegenwärtiger Geist in der Welt? Sch. Ja, ganz gewiß. L. Aber noch mehr. Du sagtest selbst: die Körper vermögen ohne Einwirkung des Geistes gar nichts. Wer soll denn sie selbst ursprünglich hervorbringen? Sch. Also auch der unendliche Geist. L. Wenn sie nun weder im Großen noch im Kleinsten sich selbst machen können, muß der unendliche Geist sie nicht selbst ursprünglich hervorbringen — erschaffen? — Musste er nicht diese Erde, auf der Alles wächst und lebt, diese Gewässer, in welchen auch tausend und tausend Thiere leben mit ihrem ganzen Inhalte und die großen herrlichen Sonnenlichter am Himmel mit ihrem Lichte und Feuer aus Nichts hervorgerufen haben, damit sie da sind? Sch. Ja, das kann freilich nicht anders sein. L. Aber wie wollen wir diesen unendlichen, allwissenden, allgegenwärtigen, allmächtigen Geist, diesen Schöpfer und Herrn der ganzen Welt nennen? Du sinnst. Du hast ihn schon so oft nennen gehört und selbst genennt, aber an Nichts gedacht, und darum nie seinen Namen mit Ehrfurcht genannt. Von nun an wirst du ihn aber nie anders als mit Ehrfurcht aussprechen, —

Gott ist sein Name. Wenn du also für die Zukunft noch ferner diesen hochheiligen Namen aussprichst, woran sollst und mußt du denken? Sch. Daß der unendliche Geist es ist, welcher Himmel und Erde erschaffen hat, allen Wesen Leben und Bewegung giebt. L. Denkst du dabei an nichts Anderes? Du sinnst. Sind denn nicht auch von ihm die ersten Menschen mit ihren von dir schon erkannten menschlichen Vorzügen erschaffen worden, und verdanken wir und Alle, die leben, nicht ihm ihr Leben und ihre Erhaltung? Sch. Ja freilich. L. Noch mehr. Für wen ist denn von ihm die vortreffliche, allweise, allgütige Einrichtung in der Welt getroffen und unterhalten? Nicht für unser Leben und unsere Zufriedenheit? Sch. Ja freilich. L. Wie werden wir darum Gott noch mehr nennen? — Auch den Namen hast du schon nennen gehört und Nichts dabei gedacht? Sch. Vater. — L. Brav. Wir können und müssen ihn also mit vollem Rechte nennen: Gott, Vater.

Hör', mein Lieber, freust du dich nicht jetzt über deine nun erhaltene Kenntniß? Denke, du hast nun — Gott kennen gelernt, du siehst von jetzt an in Allem, was lebt und sich bewegt, den allwissenden, den allweisen, den allmächtigen Gott, in Allem aber auch den guten, den wohlthätigen, liebevollen — Vater. Wirst du dich denn nicht von nun an auch öfter an ihn wenden, ihm sagen, daß du dich freuest, ihn kennen gelernt zu haben, ihm danken für dein Leben, ihn bitten, dirs noch ferner zu schenken, und es mit Gesundheit und Zufriedenheit zu erhalten? Sch. Ja, das will ich. L. Gedenkst du nicht, der liebe Gott werde sich auch darüber freuen, wenn du dich auf solche Weise kindlich an ihn

wendest? Sch. Ich glaube wohl. L. Wann willst du dich wohl im Tage vorzüglich an ihn wenden? Sch. Ich weiß nicht. L. Fallen dir nicht Zeiten im Tage ein, wo du besonders an Gottes Güte und Liebe erinnert wirst? Besinne dich, ob dir nicht eine Zeit einfällt, wo du gleichsam erst wieder zum neuen Leben erwachst? Sch. Der Morgen. L. Wohl. Denn warst du im Schlafe nicht gleichsam tod? Und freuest du dich nicht, daß du wieder gesund erwachst, deine Aeltern, deine Geschwister wieder siehst, — wieder siehst die Welt, und Alles, was der liebe Gott darin schuf und erhält?

Nicht wahr, daran hast du bis jetzt nicht gedacht, weil du — Gott nicht kanntest; aber nun — wie wirst du von nun an Morgens, wenn du aufstehst, dich an ihn wenden? Sch. Ich werde ihm danken. L. Da thust du wohl recht; aber sag' mir, wie würdest du zu ihm sprechen? Denn du weißt, er sieht und hört dich. Also sag' mir, wie willst du zu ihm sprechen? Sch. Guter Gott, lieber Vater! ich danke dir vom Herzen, daß du mich heute wieder hast gesund erwachen lassen. L. Das ist recht gut; aber willst du dem lieben Gott sonst Nichts sagen? Du sinnst; wünschest du denn nicht auch, daß der liebe Gott dich auch den Tag gesund zubringen lasse? Sch. Ja freilich. L. Wirst du ihn also nicht darum bitten? Sch. O ja. L. Also, was wirst du zu deinem Danke noch hinzufügen? Sch. Lieber Gott! ich bitte dich, laß mich den Tag hindurch gesund und gut durchleben. L. Auch diese Bitte ist recht; wirst du aber nichts mehr hinzuzusetzen wissen? Sch. Ich weiß nichts? L. Wozu haben wir denn das Leben? sollen wir es denn nicht nach Gottes Willen führen? folglich — nichts Unrech=

rechtes, nichts Böses thun. Sch. Ja freilich. L. Nun willst du denn Gott, da du ihn um die Erhaltung des Lebens bittest, nicht auch das Versprechen hinzusetzen? Sch. O ja. L. Setze also dieß deiner Bitte hinzu. Sch. Lieber Gott, ich werde auch gewiß mein Leben nach deinem Willen zubringen, nichts Unrechtes und nichts Böses thun. L. So ist es recht. Aber eines noch — wenn du so zu dem lieben Gott betest, wirst du dabei nicht auch deiner Aeltern und Geschwistere denken, und auch diese in dein Gebet einschließen? Sch. O ja. L. Das ist brav. Ich frage dich aber jetzt noch Etwas: Weißt du keine Zeit mehr, wo es sich für uns geziemt auch zu Gott um die Erhaltung unseres Lebens zu bitten? Sch. Ja des Nachts, wenn wir uns niederlegen. L. Da hast du recht; aber warum hältst du es auch da für sehr schicklich? Sch. Weil wir fortschlafen könnten, ohne wieder zu erwachen. L. Brav. Wie willst du denn Abends zu Gott beten? Sch. Lieber Gott, ich danke dir, daß du mich den Tag hindurch so gesund und glücklich erhalten hast; aber ich bitte dich, laß mich auch die Nacht im Schlafe gesund fortleben, und morgen wieder recht gesund erwachen. Ich will gewiß recht brav sein, und recht fleißig lernen. L. Das ist recht. Jetzt hast du also zwei fromme Gebete gemacht, ein Morgen- und ein Abendgebet; ich denke aber, du wirst wohl noch eine Zeit im Tage finden, wo du noch ein recht frommes Gebet zu Gott machen wirst. Ich möchte gerne, daß du selbst daran denkest. Du sinnst, so frage ich dich: Wodurch erhalten wir denn unser Leben? Sch. Durch Speise und Trank. L. Durch wessen Güte erhalten wir denn Speise

und Trank, und durch wessen Güte wird uns der Genuß derselben für unser Leben und Gesundheit gedeihlich? Sch. Durch die Güte Gottes. — Ja, jetzt weiß ich schon zu welcher Zeit wir noch zum lieben Gott beten sollen, zur Zeit des Mittag- und Nachtessens. L. Richtig; aber wie willst du da beten beim Anblicke der Speisen? Sch. Lieber Gott! ich danke dir, daß du meinen Aeltern die Speisen schaffst, damit sie mich nähren können. Ich bitte dich recht sehr, laß sie uns auch gut gedeihen, damit wir unser Leben und unsere Gesundheit erhalten. Ich will aber auch recht fleißig sein, damit ich dieser Wohlthat würdig bleibe. L. Was hast du jetzt für ein Gebet gemacht. Sch. Ein Tischgebet. L. Richtig. Wir haben also alle Tage wenigstens? Sch. Drei Gebete zu Gott zu machen. L. Da denken wir dann immer an Gott, den lieben Vater, der uns Wohlthaten erweist.

Aber, mein Lieber, sollen wir bei dem Gedanken an Gott nichts anderes denken, als daß er unser Gott und Vater ist? Sch. Ich weiß sonst nichts. L. Wie — du sagst, ich weiß nichts. Was haben wir im Anfange von dem Zusammenleben der Menschen gesagt? Sch. Daß es unter den Menschen recht, gerecht und gut gehen müsse, und daß das Unrechte und Böse müsse bestraft, das Gute belohnt werden. L. Gut; aber was haben wir weiter vom Strafen und Belohnen gesagt? Sch. Daß kein Vorstand in der Welt alles Unrechte und Böse bestrafen, und alles Gute belohnen könne, weil er sonst allwissend, allgegenwärtig, allmächtig, allweise sein müsste. L. Recht brav; aber was haben wir denn am Ende erkannt? Sch. Daß ein Gott sei, der all das Unrechte

und Böse bestrafe und alles Gute belohne. L. Das hast du recht gut gemerkt; nun kannst du mir denn auch meine Frage beantworten: Woran sollen wir bei dem Gedanken an Gott noch besonders denken? Sch. Daß es des unendlichen, allwissenden, allmächtigen und allgerechten Geistes Wille sei, daß es unter den Menschen, seinen Kindern, recht und gut gehe. L. Und was weiter? Sch. Daß er darum auch alles Unrechte und Böse bestrafe und alles Gute belohne. L. Ja, mein Kind, daran sollen wir wohl besonders denken; aber wenn wir daran denken, wie soll uns da zu Muthe sein? Sch. Das weiß ich nicht. L. So sag' mir nur, hast du noch nichts Unrechtes und Böses gethan? Besinne dich. Nicht wahr, du denkst an Manches, was du gethan und gedacht hast, was nicht recht gut war? — wenn du dabei an Gott, den — allgerechten Richter denkst, wie kann dir denn zu Muthe sein? Fürchtest du nichts von ihm? Sch. Daß er mich strafen könnte. L. Fürchtest du nicht, daß er dich, wenn du Unrechtes und Böses thust, auch strafen werde? Sch. Ja freilich, weil Gott auch allgerecht ist. L. Sollen wir darum nicht immer, wenn wir Etwas zu thun vorhaben, daran denken, ob es recht und gut ist? Sch. Daran sollten wir immer denken. L. Wann können wir aber sicher wissen, was unrecht und böse ist? Sch. Ich weiß es nicht. L. Du sagst, du weißt es nicht, und du sagst doch öfter: das ist nicht recht, oder das ist böse, wenn du Unrecht oder Böses von Andern erfährst; sage, wie sprichst du dich darüber aus? Sch. Das ist nicht recht, — das ist böse. L. Mit welchem Grunde sprichst du aber so? Sch. Ich weiß keinen

Grund. L. Du weißt keinen Grund, und sprichst doch so bestimmt, das ist unrecht, ohne daß dir ein Mensch geheißen hat, so zu sagen; muß dir's darum nicht dein Inneres sagen: das ist unrecht und böse, wenn es so ist? Sch. Ja freilich. L. Also es sagt dir's gleichsam eine innere Stimme? Sch. So muß es freilich sein. L. Weißt du aber, wessen Stimme das ist? Sch. Nein. L. Wird es wohl nicht Gottes Stimme sein? Sch. Ich glaube. L. Wolltest du aber nicht darüber gewiß sein, ob Etwas unrecht und böse ist? Sch. Das möchte ich freilich. L. Das kannst du auch. Ich will dich nur auf Etwas aufmerksam machen. Sag' mir: Wenn du Etwas vorhättest zu thun oder zu reden, das nicht recht und gut wäre, und frageſt: Ist das der Wille Gottes? Was würdest du darauf antworten? Sch. Nein, das ist der Wille Gottes nicht. L. Nicht wahr, da sagt dir's deine innere Stimme ganz gewiß? Sch. Ja. freilich. L. Wenn nun deine innere Stimme dir's da gewiß sagte, wie kannst du sie nennen? — Du sinnst, hast du das Wort nicht schon gehört? Gewissen? Z. B. der hat kein gutes — Gewissen. Sch. O ja, das habe ich schon oft gehört. (Nun folgt eine weitere praktische Erläuterung des Gewissens.)

Nach dieser hebt der Lehrer wieder an. L. Sollten wir darum nicht immer, und in Allem, was wir vorhaben, unser Gewissen befragen, ob unser Vorhaben nach dem Willen Gottes sei? Sch. Ja, das sollten wir. L. Aber eine andere Frage, mein Lieber. Denken denn die Menschen immer daran? Sch. Sie denken wohl oft nicht daran. L. Gelt, das weißt du von dir selbst! Aber

wenn sie auch daran denken, und haben aber Lust das zu thun, was ihnen unrecht vorkommt, denken sie wohl nicht auch, wer weiß, ob es so gerade der Wille Gottes ist. z. B. Es hat dir Jemand Etwas zu Leid gethan, oder es hat dir Jemand deine Wünsche nicht erfüllt; bist du nicht auf ihn böse, und denkst ihm auch etwas Böses anzuthun? Du schweigst, weil du es nicht gestehen magst. So sag mir nur, fragst du in diesem Falle deine innere Stimme oder dein Gewissen, ob dein Vorhaben recht und gut, oder ob es nach dem Willen Gottes sei? Sch. Wir denken da nicht daran. L. Und wenn du auch daran denkst, denkst du nicht auch: der hätte mir auch das Böse nicht zufügen sollen. Also ist es recht, daß ich ihm auch etwas Böses zufüge? Sch. Ja, das denkt man immer. L. Wenn wir nun nicht immer auf unser Gewissen achten, um den Willen Gottes zu erkennen, wäre es denn da nicht zu wünschen, daß uns Gott über Alles seinen Willen selbst ausdrücklich bekannt machte? Sch. Das wäre freilich zu wünschen. L. Warum? Sch. Da könnte kein Mensch mehr zweifeln, ob er nicht unrecht und böse thue. L. Und könnte sich auch keiner entschuldigen, nicht wahr? Sch. Ja freilich. L. Wenn nun das für die Menschen nothwendig ist, damit sie nach dem Willen Gottes handeln, glaubst du nicht, daß der liebe Gott den Menschen seinen Willen auch ausdrücklich werde bekannt gemacht haben? Sch. Ich weiß nicht, was ich glauben soll. L. So denke dir, was du selbst schon gesagt hast. — Gott will, daß auf der Welt durchaus recht und gut gehandelt werde. Nicht wahr? Sch. Das ist richtig.

L. Gott weiß aber auch, daß die Menschen zu schwach sind, seinen Willen immer sicher und bestimmt zu erkennen. Ist das nicht auch wahr? Sch. Auch das ist wahr. L. Was denkst du nun vom lieben Gott? Sch. Ich glaube nun ganz gewiß, daß der liebe Gott den Menschen seinen Willen wird geoffenbart haben, damit sie ja nicht fehlen können. L. Da glaubst du recht vernünftig, aber sag mir, kannst du dir nicht noch einen Grund denken? Sch. Nein. L. Hast du nicht im Anfange unserer Unterredung gesagt: Alles Unrecht und Böse müsse bestraft werden? Sch. Ja, das habe ich gesagt. L. Hast du aber jetzt nicht auch gesagt: wenn den Menschen der Wille Gottes nicht von Gott selbst ausdrücklich werde bekannt gemacht werden, so werden sie sich, wenn sie Böses gethan haben, entschuldigen wollen? Sch. Ja, das habe ich gesagt. L. Glaubst du wohl nicht, der liebe Gott werde auch eben darum seinen Willen ausdrücklich bekannt machen, damit sie sich gar nicht entschuldigen können? Sch. Ja, das glaube ich nun sicher. L. Nun kann ich dir auch deinen Glauben bestätigen, indem ich dir eine wichtige Sache erzählen werde; sei nur jetzt wieder recht aufmerksam.

Zweiter Abschnitt.

Geoffenbarte Religion — nach dem Prinzipe der Elementarschule für's Leben.

1.

Nicht wahr, du hast selbst eingesehen, Gott der Allmächtige hat Alles erschaffen, was in und auf der Erde ist, also auch die ersten Menschen? Sch. Ja, das habe ich erkannt. L. Nun sieh, der liebe Gott erschuf Anfangs zwei Menschen — einen Mann und ein Weib. Der Mann hieß Adam, das Weib Eva. Beide waren wie die Kinder, unschuldig, und Gott ihrem lieben Vater ergeben. Gott sorgte aber auch als liebender Vater für sie, und versetzte sie in einen Garten voll der schönsten Bäume, Pflanzen und Blumen, wo sie alle angenehmen Früchte zu ihrer Nahrung hatten, mit Ausnahme der Frucht von einem einzigen Baume, welche Gott als ihnen schädlich verboten hatte. Sag' mir, mein Lieber, welche Pflichten hatten diese ersten Menschen gegen Gott? Bedenke! — Er ist ihr Schöpfer und Herr, aber auch ihr Wohlthäter und Vater. Sch. Die Pflicht des Gehorsams, die Pflicht der Dankbarkeit und Liebe. L. Nun merke auf und wisse, diese ersten Menschen übertraten dieses Verbot Gottes und aßen von dieser Frucht. Was denkst du nun von ihnen? Sch. Sie haben sich schwer gegen Gott versündigt, weil sie ungehorsam und undankbar waren. L. Da hast du wohl recht; aber du wirst noch eine andere und größere Pflichtverletzung erfahren. Höre, wie sie zu ihrer Sünde ge-

kommen sind, von der Frucht zu essen. Eine Schlange sahen sie auf den Aesten des Baumes von der Frucht essen, und da sagten sie zu ihrer Entschuldigung, die Schlange habe ihnen gesagt: sie sollten nur auch davon essen. Denke dir — Gott dem allwissenden Geiste glaubten sie nicht; — aber einem Thiere! was hälst du jetzt von ihrer Sünde? Sch. Es ist schrecklich, Gott dem unendlichen Geiste und Vater nicht zu glauben und dagegen einem Thiere. L. Aber sag' mir, warum waren denn diese ersten Menschen so dumm? Sch. Das weiß ich nicht. L. Wenn du dich noch an das erinnerst, wo du das Thier und den Menschen kennen lerntest, so würdest du mir wohl meine Frage gleich beantworten. Höre, ich erzähle dir eine kleine Geschichte: „Ein großer Herr, welcher die braven Kinder sehr gerne hatte, lud einmal ein paar Kinder in seinen Garten zur Zeit, wo schon verschiedene Früchte zeitig waren, und sagte ihnen, es ist euch erlaubt, von allen diesen Beeren und Kirschen herabzupflücken und zu essen; aber diese Beeren und diese Kirschen rührt nicht an; denn sie sind giftig. Anfangs gingen die Kinder so herum, und aßen von Allen, was zeitig war. Nun kommen sie einmal wieder an die Beeren und Kirschen, die ihnen verboten waren. Sie schauten sie an, und es entstand in ihnen die naschhafte Lust, sie doch zu versuchen. Da sahen sie Vögel hinfliegen und davon picken. Da glaubten sie, schadet es diesen nichts, so wird es uns auch nichts schaden; sie glaubten dem Herrn nicht. Da kam ihnen die Begierde stärker darnach, und sie versuchten die Frucht; die Folge war, sie wurden todt krank. — Sag mir nun, warum

waren diese Kinder so dumm? Sch. Weil sie zu naschhaft waren, und ihre Begierden nicht unterdrückten. L. Ganz recht; also warum waren die ersten Menschen so dumm und schlecht? Sch. Jetzt weiß ich es wohl. L. Wie findest du nun ihr Vergehen? Sch. Sehr straffällig. L. Glaubst du nicht, daß der gerechte Gott sie auch werde gestraft haben? Sch. Ganz gewiß. L. Da hast du recht. Der gerechte Gott strafte sie auch auf der Stelle, er wies sie aus diesem herrlichen Garten, und sie mußten jetzt mit Mühe und Arbeit im Schweiße des Angesichts sich ihre Nahrung schaffen. — Findest du diese ihre Strafe ihrem Vergehen angemessen? Du sinnst. Ich erinnere dich an jene zwei Kinder. Sie wurden nie mehr in den Garten gelassen, wie sie aber wieder gesund waren, dann wurden sie erst von ihren Aeltern besonders gestraft. Nun noch einmal die Frage (wird wiederholt). Sch. Ja. L. Daß sie diesen herrlichen Garten verlassen mussten, das war wohl ganz in der Ordnung; Warum? Sch. Sie haben sich ja dieser Wohlthat unwürdig gemacht. L. Richtig, aber hast du nicht selbst gesagt: sie haben sich gegen Gott schwer versündigt und warum? Sch. Sie sind von Gott ihrem Schöpfer und Herrn abgefallen und einem Thiere zugefallen, weil sie ihrer bösen Begierde folgten. L. Verdient das nicht eine eigene Strafe, wenn dieses große Unrecht streng bestraft werden soll? Sch. Ich glaube selbst. L. Da hast du recht; der strenge Richter hatte auch die Strafe beschlossen; aber der liebende Vater wollte sie nicht an ihnen vollziehen, sonst wären sie ja ewig unglücklich gewesen; er beschloß darum diese Strafe durch eine andere Person abbüßen zu lassen, und versprach ihnen auch dieses zu ihrer Beruhigung.

2.

L. Nun könnte ich dir, oder euch, noch Manches von diesen ersten Menschen und ihren Kindern erzählen; aber das werde ich nun auf eine andere Zeit versparen, denn jetzt will ich dir nur erkennen lassen, wie strenge Gott, der Gerechte, fordert, daß die Menschen ihm treu und gehorsam sein sollen, und wie strenge er den Abfall von ihm bestrafe.

Sag' mir, was glaubst du, daß die ersten Menschen in der Folge ihren Kindern, und diese wieder ihren Kindern und sofort werden erzählt haben? Sch. Sie werden ihnen mit Traurigkeit von ihrem vorigen glücklichen Zustande, und von ihrem jammervollen Verluste, und von der Strafe, die der gerechte Gott über sie ausgesprochen hat, erzählt haben. L. Glaubst du, sie werden es bei der Erzählung gelassen haben?*) Sch. Sie werden sie auch nachdrücklich ermahnt haben, Gott getreu und folgsam zu sein. L. Ganz sicher; aber nun eine andere Frage. Ob diese auch die Ermahnung befolgt haben? Sch. Ja gewiß. L. Ach da betrügst du dich, mein Lieber. — Merke dir wohl, wenn einmal die Menschen ihren lieben Gott und Vater vergessen, dann geht's in Allem schlimm mit ihnen, das war der Fall mit den Nachkommen Adams. Höre nur. Sie wurden so gottvergessen, aber dann auch so gottlos, daß sie gar nicht mehr wie — Menschen und wie Kinder Gottes lebten. Da musste Gott, der strenge Richter, be-

---

*) Bei dieser Frage wird ein Beispiel aus der Kinderwelt erzählt.

schließen, sie ganz von der Erde zu vertilgen. Indessen als liebender Vater wollte er sie noch zur Besserung bringen. Er verkündete ihnen darum durch einen ihm treugebliebenen frommen Mann, Noah mit Namen, die Drohung, daß er sie, wenn sie sich nicht besserten, durch eine sehr große Ueberschwemmung Alle, bis auf die Familie Noah, von der Erde vertilgen werde. Er befahl, um diese Drohung eindringlich zu machen, dem Noah, ein großes Schiff zu bauen, in welchem er sich mit den Seinigen retten sollte. Lange Zeit baute Noah an diesem Schiffe, und wiederholte Gottes Drohung; allein weder die Rede, noch der Anblick dieses Baues, machten auf sie einen Eindruck.

Die Gottvergessenheit hatte sie auch so dumm gemacht, daß sie glaubten, Gott, der Allmächtige, könne gar nicht das Wasser bis auf die Berge steigen lassen, worauf sie sich zu retten gedachten. Was geschah also? Die Wasserfluth trat ein; Noah hatte sich mit den Seinigen in das Schiff geflüchtet; wie werden die bösen Menschen sich zum Theil auf die Berge, zum Theil auf die Dächer ihrer Häuser gezogen haben! Das Wasser stieg aber immer höher; das Schiff wurde davon getragen, und das noch höher steigende Wasser ersäufte alle diejenigen, welche zu Hause geblieben waren, und schwemmte zuletzt auch die hinweg, welche sich auf die Berge geflüchtet hatten. Die Gottlosen waren nun alle von der Erde vertilgt, und der fromme Noah mit den Seinigen gerettet.

Das war denn eine schreckliche Geschichte, die ich dir auch noch umständlicher erzählen werde.

Ein so schreckliches Beispiel, wirst du denken, das wird doch alle nachkommenden Menschen mit Angst und Furcht gegen Gott erfüllt haben! Ja, das sollte man freilich denken; allein wenn der Mensch einmal von der sündhaften Lust sich fesseln lässt, dann geräth er immer tiefer ins Verderben. Denke dir: trotz dieses schrecklichen Beispiels der strafenden Gerechtigkeit wurden in der Folge viele Menschen, besonders die Bewohner von zwei Städten, Sodom und Gomorra, wieder so verdorben, daß Gott auch diese wieder, mit Ausnahme einer frommen Familie, Lot mit Namen, durchs Feuer, das vom Himmel herab fiel, von der Erde vertilgte. — Hier gab also Gott wieder ein schreckliches Beispiel seiner Gerechtigkeit.

Zu jener Zeit lebte ein besonders rechtschaffener Mann, Abraham, welcher sich durch Treue, Anhänglichkeit und Vertrauen gegen Gott ganz besonders auszeichnete. Diesen wählte der liebe Gott zur Belohnung seiner Tugenden sich besonders aus, um in seinen Kindern die wahre Kenntniß Gottes, so wie die treue Anhänglichkeit und das fromme Vertrauen zu bewahren.

Gott versprach ihm darum auch in seinem hohen Alter noch eine zahlreiche Familie und aus dieser einen Nachkommen, der die Menschen beglücken soll. Isaak hatte zwei Söhne, wovon der eine, Jakob, zwölf Söhne bekam. Diese zahlreiche Familie wurde zur Zeit einer Theuerung durch wunderbare Fügung Gottes, was ich dir auch noch umständlicher erzählen werde, in das fruchtbare Land Aegypten versetzt, wo sie zu einem zahlreichen Volke sich ausbreitete.

Da nun die Aegyptier dieses von Gott gesegnete

Volk mit scheelen Augen ansahen und es von dem Könige dieses Landes hart gedrückt wurde, so beschloß der liebe Gott es aus diesem Lande zu führen, und in ein glücklicheres Land zu versetzen.

Er wählte dazu einen sehr weisen und Gott ergebenen Mann, Moses mit Namen. Als dieser das Volk, welches das israelitische genannt wurde, aus Aegypten geführt hatte, da beschloß Gott, dieses Volk wie eine ihm geweihte Gemeinde oder Familie zu behandeln und ihr durch bestimmte Gesetze genau die Pflichten vorzuschreiben, welche es gegen Gott, und gegen sich selbst untereinander zu beobachten hätte. Er offenbarte demnach seinen Willen in zehn bestimmten Geboten, welche auf zwei steinerne Tafeln geschrieben waren. Diese zehn Gebote, die wir die zehn Gebote Gottes nennen, wirst und mußt du auch noch besonders kennen lernen, so wie auch die Umstände, unter denen sie gegeben wurden. Für jetzt muß ich mit meiner Erzählung eilen, damit ich bald auf den erfreulichsten Zeitpunkt komme, wo der liebe Gott seinen eingebornen Sohn selbst auf die Welt sandte, um den Menschen erst vollkommen seinen heiligen Willen zu offenbaren.

Das Volk Israel hatte Gottes Güte im reichlichsten Maße erfahren; aber doch nicht auch immer die erforderliche Treue und dankbare Anhänglichkeit an Gott bewiesen, und wurde darum öfter auch von Gott wieder gezüchtiget und zurecht gewiesen; allein es fruchtete diese Zurechtweisung auch nicht immer auf's Vollkommenste.

Am Ende ließ Gott dem Volke ihre Schuld recht empfindlich büßen. Er ließ es von einem fremden Volke

bekriegen, besiegen und gar in Gefangenschaft schleppen; aber wie es durch diesen Zustand recht zur Besinnung kam, und seinen Fehler, daß es nicht mit ganzem Herzen Gott ergeben blieb, deutlich einsah: da ließ Gott es wieder in sein Land zurückkehren.

Nun rückte die Zeit heran, wo der liebe Gott allen Menschen auf der Erde das unnennbare Glück zukommen lassen wollte, seinen eingebornen Sohn selbst auf die Erde zu senden, um sie durch ihn mit seinem heiligen Willen vollkommen bekannt zu machen, und dieser sollte auch derjenige sein, welchen der liebe Gott den ersten der Menschen als den Erlöser von der Sündenschuld versprochen hatte.

Liebes Kind, nicht wahr, du fühltest dich glücklich, wie du Gott erkannt hast? Nun wirst du dich erst recht glücklich finden, wenn du den eingebornen Sohn Gottes, und durch diesen, Gott den Vater erst vollkommen kennen lernen wirst. Wir kommen demnach zu der neuen Geschichte der göttlichen Offenbarung. Du wirst daher jetzt erst mit größerem Eifer aufmerksam sein.

3.

Geschichte der Offenbarung Gottes durch Jesus.

Wie kam der eingeborne Sohn Gottes auf die Welt? Das wirst du vor Allem wissen wollen.

Gott ließ ihn als Mensch geboren werden. Es fragt sich nun, wer sollte die Mutter sein? Sieh, wie

Gott hier schon einen Beweis gab, daß er nur auf Unschuld und Tugend sah. Er wählte dazu eine unschuldige und fromme Jungfrau aus dem bürgerlichen Stande, Maria mit Namen. — Und nun noch eine Frage: Wo wurde der eingeborne Sohn Gottes geboren? Glaubst du etwa in einem großen prächtigen Hause, was man Pallast nennt, du wirst staunen, wenn ich sage: Er wurde in einem Stalle bei der Stadt Bethlehem geboren — das göttliche Kind in einem Stalle geboren, wirst du verwundernd denken. Ja, mein Lieber, in einer erbärmlichen Hütte! Aber bedenke, es sollte durch unschuldiges Leiden für die Sünden der Menschen — der Gerechtigkeit, Genugthuung leisten? Sch. Das hatte der liebe Gott bestimmt. L. Darum musste dieses Kind auch bei seiner Geburt schon die Unannehmlichkeiten des menschlichen Lebens leiden. Aber ohngeachtet dieser Erbärmlichkeit war doch bei der Geburt keines Kindes auf der Welt eine größere Feier als bei diesem. Der Himmel selbst feierte diese Geburt. Es verbreitete sich bei dieser Geburt in der Mitte der Nacht ein prachtvoll glänzendes Licht in der ganzen Gegend, so daß die Hirten, von denen in jenem warmen Lande eine Menge auf den Feldern bleiben, von Schrecken ergriffen wurden. Wie sie aber erstaunt umher sahen, da hörten sie mit einmal ganze Chöre von himmlischen Stimmen, welche die herrlichen Worte sangen: „Ehre sei Gott in der Höhe, Friede und Wohlergehen den Menschen auf der Erde." Kannst du dir, mein Lieber, diese Worte erklären? Sch. Nein. L. Gebührt Gott nicht die höchste Verehrung und der höchste Dank, indem er seinen ein-

gebornen Sohn Mensch werden ließ, um der Gerechtigkeit Genüge zu leisten und die Menschen zu beglücken? — Bewies sich Gott da nicht gerecht und liebevoll zugleich? Sch. Ja, das erkenne ich. L. Nun wirst du aber auch den anderen Theil dieses Gesanges verstehen. Sag' mir, sind die Menschen nicht mit Gott, dem Allgerechten verfeindet? Sch. Ja, das sind sie. L. Wenn aber der eingeborne Sohn Gottes sie mit dem Allgerechten aussöhnt, herrscht da nicht Friede zwischen dem Allgerechten und den Menschen? Sch. Ja freilich. L. Aber wird hier nicht noch an einen Frieden gedacht werden müssen? Sch. Ich weiß nicht. L. So sag' mir: Wie sind denn die Menschen immer unter- und miteinander? Sch. Oft in Uneinigkeit. L. Ja leider; aber würde Uneinigkeit oder Friede unter ihnen herrschen, wenn sie daran dächten, daß sie Alle Kinder Gottes sind, und darum recht gut miteinander sein sollten? Sch. Da würde freilich Friede unter ihnen herrschen. L. Aber werden sie nicht um so mehr daran denken, wenn sie erfahren, daß der Sohn Gottes Mensch geworden ist, um sie Alle mit Gott, ihrem gerechten Vater, zu versöhnen? Sch. Da sollte freilich um so mehr Friede unter ihnen herrschen. L. Aber was wird dieser Friede zur Folge haben? Du sinnst! Wenn die Menschen, als Kinder Gottes, recht friedfertig zusammen lebten, wie würde es unter ihnen gehen? Sch. Es würde dann recht gut unter ihnen gehen. L. Nun wirst du wohl auch verstehen, was die Worte sagen wollen: „Friede und Wohlergehen unter den Menschen." Ich muß dir aber noch Eines sagen: Die Worte: den Menschen, die eines guten Willens

sind,

sind, waren bei diesem Gesange. — Sag' mir, warum stehen diese Worte dabei? — Du sinnst wieder. Soll denn denen Friede und Wohlergehen zu Theil werden, welche kein gutes Herz und keine gute Gesinnung haben? Sch. Nun verstehe ich wohl diese Worte. L. So sag' mir, was wurde uns bei der Geburt dieses göttlichen Kindes besonders anempfohlen? Sch. Wir sollen ein gutes Herz haben. L. Jene Hirten auf dem Felde waren auch gute Menschen; darum verstanden sie den himmlischen Gesang, und eilten, als sie erfuhren, daß dieses göttliche Kind geboren worden sei, sogleich in den Stall, und bezeugten ihm und Gott, dem Vater, Anbetung und Dank.

4.

Der liebe Gott verkündete diese große und wichtige Begebenheit aber noch mehreren guten Menschen in weiter Ferne. Weise, gute Fürsten in weiter Ferne gegen Sonnenaufgang zu, welchen mit frommen Herzen die Geburt dieses Beglückers der Menschen auf die wunderbarste Weise angekündigt wurde, machten sich auf die weite Reise, um diesem neugebornen Kinde auch ihre Verehrung und Opfer zu bringen. So kamen ihrer drei, von einem großen glänzenden Sterne in der Nacht geleitet, auch nach Bethlehem und brachten Gaben von den Erzeugnissen ihres Landes dem göttlichen Kinde zum Zeichen ihrer Verehrung.

Hier siehst du, mein Kind, wie das gute Herz von Gott geleitet wird; aber du sollst gleich auch die schrecklichen Folgen eines bösen Herzens kennen lernen.

Ich habe dir früher erzählt, daß Gott die Israeliten unter eine fremde Herrschaft kommen ließ. Der Herr dem sie damals unterworfen waren, war der Kaiser vom römischen Volke, und an seiner Statt regierte im israelitischen Lande ein Herr; der hieß Herodes. Dieser erfuhr von den oben genannten drei weisen Männern, daß der himmlische König der Israeliten geboren worden sei, und glaubte, das göttliche Kind werde einst als weltlicher König der Juden ihm seine Herrschaft nehmen wollen. Mit einem schrecklich bösen Herz dachte er daher darauf, gleich dieses Kind umzubringen.

Er gab sich von nun an alle Mühe, um es auszukundschaften.

Mittlerweile war das göttliche Kind so alt geworden, daß es die heilige Mutter zur Kirche trug, wie es da Gebrauch war, um es einsegnen zu lassen. Es hatte den Namen Jesus erhalten, wie wir es von nun an immer nennen wollen.

Auch der fromme Priester, welcher es einsegnete, hatte wegen seines guten Herzens, von Gottes Eingebung geleitet, erkannt, daß dieses Kind der versprochene Retter und Beglücker der Menschen sei, und dankte dem lieben Gott, daß er noch das Glück hatte, ihn noch vor seinem Tode zu sehen.

Der boshafte Herodes hatte sich unterdessen alle Mühe gegeben, Jesus auszukundschaften, und nachdem ihm dieses nicht gelang, verfiel er auf den schrecklichen Gedanken, alle Kinder männlichen Geschlechts bis zu zwei Jahren umbringen zu lassen, um sicher zu sein, daß Jesus mit darunter sei.

Aber, mein Bester, was nützt alle menschliche Bosheit und gottloses Streben gegen ein Kind, das unter dem Schutze seines Vaters, des allwissenden und allmächtigen Gottes, steht. Die heilige Mutter, Maria, und Joseph, der Nährvater, wurden von Gott von diesem grausamen Vorhaben des Herodes in Kenntniß gesetzt mit dem Befehle, nach Aegypten zu ziehen, und dort so lange zu verweilen, bis sie mit dem Jesuskinde wieder sicher zurückkehren könnten.

Das geschah denn auch.

5.

Das liebe Jesuskind wuchs demnach nachher im älterlichen Hause glücklich auf, und genoß in der Folge den vorgeschriebenen Unterricht mit dem größten Eifer. Einen Beweis davon gab Jesus in einem Alter von 12 Jahren im Tempel zu Jerusalem.

Seine Aeltern hatten ihn nämlich auf einer Wallfahrt dahin mitgenommen. In diesem großen Tempel wurde auch, außer dem herkömmlichen Gottesdienste, von den israelitischen Geistlichen, den Besuchern des Tempels, Kleinen und Großen, über die göttlichen Gebote Unterricht ertheilt. Der wißbegierige Knabe, Jesus, fand sich sogleich dabei ein, verlangte über verschiedene Punkte eine größere Aufklärung, und gab über die an ihn gestellten Fragen so gescheide und richtige Antworten, daß alle Anwesenden darüber in Erstaunen geriethen, und die Geistlichen mit besonderer Freude über sein beispielloses Wissen ihn bei sich zurückhielten. So kam es, daß der lern-

eifrige Jesus die Zurückreise vergaß, weswegen seine Aeltern, als sie schon eine große Strecke Wegs auf der Heimreise zurück gelegt hatten, erst gewahr wurden, daß sie sich in der irrigen Meinung, ihr Jesus werde unter ihren Freunden nachkommen, betrogen haben, und wieder nach Jerusalem zurückkehren mussten, um ihn aufzusuchen, wo sie ihn zu ihrem größten Erstaunen noch im Tempel beim Unterrichte fanden.

Seine Aeltern gaben ihm natürlich die um ihn erlittene Besorgniß zu erkennen, und er entschuldigte sich mit dem, er habe dabei dem höheren Befehle seines himmlischen Vaters nachkommen müssen.

Indessen verließ er seine Aeltern von diesem Zeitpunkte an nicht mehr, sondern lebte in Gehorsam gegen sie bis zum Mannesalter. Bis dahin bildete er sich körperlich und geistig so aus, daß ihn auch alle Menschen, die ihn kannten, mit besonderer Freude lieb gewannen. —

L. Möchtest du, mein Kind, ihn nicht auch kennen gelernt haben? Sch. Ja gewiß. L. Aber merke nun erst recht auf; dern nun sollst du erst Jesus in seiner ganzen Liebenswürdigkeit und Göttlichkeit kennen lernen, und nun wirst du durch ihn erst vollkommen erfahren, wie wir nach dem Willen Gottes des himmlischen Vaters leben sollen.

6.

Als Jesus 30 Jahre alt war, da begann er den von seinem himmlischen Vater übertragenen Beruf, die Menschen zu lehren und zu beglücken.

Er trat daher als Lehrer und Prediger unter ihnen

auf. Schon bei diesem ersten Auftritte riß er alle Aufmerksamkeit auf sich, und es strömten ihm ganze Schaaren von Menschen zu, welche von der Weisheit seiner Lehre und von der Eindringlichkeit seiner Reden so durchdrungen wurden, daß Einer dem Andern sagte, Jesus habe eine ganz außerordentliche Kraft im Vergleiche gegen alle anderen Lehrer und Prediger. Was aber der Inhalt seiner Lehren und Predigten war, wirst du gewiß zu wissen verlangen. — So höre!

Er verkündete den Menschen, daß er gekommen sei, nicht die göttlichen Gebote, die Gott, sein himmlischer Vater gegeben habe, aufzulösen, sondern ihren wahren Sinn zu erklären, und auf ihre rechte Erfüllung zu dringen. So unlieb es auch den Menschen sein mochte, ihre Zurechtweisung zu hören, so hingen sie ihm doch an, weil sie in seinen Lehren und Reden die Kraft der göttlichen Wahrheit erkannten, und darum mit voller Zuversicht ihm glaubten, indem er sagte: Er sei Gottes Sohn, welcher gekommen sei, nicht nur um den Menschen die göttlichen Wahrheiten zu lehren, sondern sie auch von ihrer Sündenschuld zu erlösen.

Obschon nun die Gutgesinnten ihm allen Glauben schenkten, so bewies er allen Uebrigen doch noch seine Göttlichkeit besonders durch außerordentliche Wunderwerke; denn er machte Kranke gesund, Lahme gehend, Taube hörend, Blinde sehend, Stumme redend, ja er erweckte sogar die Todten wieder zum Leben.

Dabei war er so bescheiden, so gut, so uneigennützig und edel, lehrte ohne allen Gewinn, heilte Kranke ohne alle Belohnung, that Gutes ohne allen Dank — und doch war er dabei so vermögens-

los, daß er nicht einmal eine eigene Wohnung hatte *). Ohngeachtet dieser Dürftigkeit wollte das Volk ihn selbst zum Könige erheben, was er aber ablehnte. Nun denkt euch: Dieser weiseste, dieser beste, rechtschaffenste, tugendhafteste der Menschen, die auf der Erde waren, hatte auch seine Feinde, und so arge Feinde, daß sie ihm nach dem Leben strebten. Allein was wollte die dumme Bosheit gegen ihn unternehmen? Er war ja Gottes Sohn. Er äußerte sich auch laut über ihr Unvermögen ihm zu schaden, und erklärte: er würde wohl noch den Tod leiden, allein erst dann, wenn es Zeit sein würde, worüber sein himmlischer Vater beschlossen habe.

Er fuhr demnach ungestört fort, zu lehren und Gutes in großen Wunderthaten zu wirken.

Endlich war der Zeitpunkt gekommen, wo er sich dem Leiden hingeben sollte und wollte. Denkt euch, wie ihm zu Muthe war, da er sein nahes Leiden und seinen schmerzlichen Tod vorher sah.

Im heißen Schmerzgefühl hielt er noch denselben Abend ein Abschiedsmahl mit seinen Freunden und Lehrjüngern, kündete ihnen dabei die Stunde seines Leidens an, gab ihnen noch ein ewiges Denkmal der Erinnerung (das ihr auch noch näher kennen lernen werdet), trennte sich von ihnen, und begab sich an dem Ort selbst, wo seine Feinde auf ihn lauerten, um ihn gefangen zu nehmen und vor Gericht zu stellen.

Nun nahm auch das schrecklichste Leiden seinen An-

---

*) Hier muß auf den Unterrichtsanfang über die Wohlthat einer eigenen Wohnung zurückgeblickt werden.

fang. Erstens musste er den Schmerz empfinden, daß einer seiner zwölf auserlesenen Freunde selbst an ihm den Verräther machte, was er auch eine Stunde vorher schon den übrigen anzeigte.

Zweitens musste er erfahren, daß man ihn ganz so, wie einen — Verbrecher, einen Dieb, Räuber oder Mörder mit Polizeimannschaft und Soldaten gefangen nahm und fesselte — ihn, den unschuldigsten, den edelsten, den besten der Menschen, ihn, der sich selbst freiwillig stellte!

Drittens musste er erfahren und leiden, daß man ihn abscheulich mißhandelte und mit ihm den rohesten Spott trieb.

Ferner musste er erfahren, daß man ihn, ohngeachtet man ihn keines Unrechtes beschuldigen konnte, doch unmenschlich schlug und bis auf's Blut peinigte.

Endlich musste er das Schrecklichste erfahren, daß, obgleich der Richter selbst, vor dem er angeklagt worden war, ihn für unschuldig erkannt hatte, doch zum grausamsten Tode verurtheilt wurde. —

Denkt euch, meine Lieben! nun das grausenhafteste, entsetzlichste und empörendste Schauspiel, Gottes Sohn, der weiseste Menschenlehrer, der himmlische Menschenbeglücker, der unschuldigste und reinste der Sterblichen auf der Erde wurde an einen Kreuzblock genagelt und musste unter den schmerzlichsten Leiden seinen Geist aufgeben.

Meine Lieben, wie wird uns, wenn wir irgend einen guten Menschen Schmerzen leiden oder gar sterben sehen; aber wie muß der Schmerz unsere Seele ergreifen, wenn wir uns hindenken an jene Stätte, wo Jesus diese Mißhandlungen, diese Schmerzen und diesen grausamen

Tod litt! Doch wir wollen diese traurige Geschichte für jetzt nicht weiter verfolgen; denn jetzt sollt ihr erfahren, wie der allmächtige Gott alle menschliche Bosheit zu Schanden machte, um das große Werk der Menschenerlösung von den Folgen der Sünden und ihrer Beglückung auszuführen.

Ihr habt gehört, Jesus hat seine Leiden und seinen Tod vorhergesagt; aber er hat noch mehr vorher gesagt, er sagte: „Es muß zwar sein, daß ich leide, aber die boshaften Menschen tödten mich umsonst. Sie mögen immerhin meinen Körper zerstören, in drei Tagen werde ich wieder aufstehen."

So ging es auch.

Nachdem Jesus gestorben und begraben war, stellten seine Feinde sogar zwei Wachen an das Grab, damit sein Körper nicht daraus gestohlen werden könnte; denn sie fürchteten, er würde von seinen Freunden hinweggenommen, damit sie dann sagen könnten, er sei aufgestanden. Allein hier zeigte sich's erst vollkommen klar, daß dem allmächtigen, lieben Vater Nichts unmöglich sei, und daß Jesus in Allem Wahrheit sprach.

Am dritten Tage, nachdem Jesus begraben worden war, stand er wieder von den Todten auf. Man öffnete das Grab und nichts als die Tücher, in welche der entseelte Körper gehüllt war, fanden sich darin vor. Nicht wahr, das war eine Beschämung für alle seine Feinde; aber auch ein freudiger Triumph für alle seine Freunde und Anhänger. Er erschien auch mit einmal diesen, ermunterte und bestärkte sie erst noch recht auf die erfreulichste Weise, pflegte noch mehrere Wochen mit ihnen den belehrendsten

Umgang, und fuhr dann gen Himmel zu seinem und unserem himmlischen Vater.

Meine Lieben, wie ist es euch ums Herz, wenn ihr diese Geschichte überdenkt, wie weise, gütig und wunderbar der liebe Gott für die Menschen sorgte — wenn ihr bedenkt, daß der liebe Gott seinen menschgewordenen Sohn selbst zum Opfer für unsere Sünden leiden und sterben ließ. Wie ist es euch ums Herz, wenn ihr bedenkt, als Mensch war er der weiseste, der edelste, der beste unter den Menschen! wie ist es euch ums Herz, wenn ihr euch lebhaft vorstellt, wie er unter den Menschen stets unermüdet im Lehren und Guteswirken war, keine Vergütung fordernd, ja nicht einmal den Undank achtend, Unbilden selbst ertragend, und für seine Feinde noch betend, stets nur in den Willen seines himmlischen Vaters ergeben!

Wenn ihr das Alles überdenkt und euch lebhaft vorstellt, fühlt ihr gegen Jesus, den Gottes Sohn — nicht die höchste Verehrung, die innigste Liebe, das hingebenste Vertrauen? Aber wenn ihr dabei noch bedenkt, daß unser Jesus für unsere Sünden litt und starb, was regt sich da in euerer Seele, fühlt ihr nicht eine abschreckende Furcht vor allem Bösen, und regt sich nicht in euch ein heiliger Entschluß, nur den Willen Gottes zu thun, wie ihn Jesus verkündet und gelehrt hat, damit unser Leben Gott und ihm wohlgefällig werde? — Diese frommen Gedanken, diese heiligen Vorsätze sehe ich euch an, und darum soll es von jetzt an unsere größte Angelegenheit sein, alles das, was uns Jesus gelehrt hat, recht klar und vollkommen kennen zu lernen.

Schlußbemerkung.

Auf diese Weise ist nun der Grund zu dem gewiß fruchtvollsten Religionsunterrichte gelegt. Wie er nun nach dem Prinzipe des Unterrichts für's Leben erhellend, bildend, ergreifend und bindend fortzusetzen sei, das muß die Elementarschule für's Leben in der Steigerung angeben und erörtern.

Ende
der Elementarschule für's Leben in der
Grundlage.

Von dem Verfasser der Elementarschule ist in demselben Verlage ferner erschienen und durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

Graser, erster Kindesunterricht, erste Kindesqual. Eine Kritik der bisher üblichen Leselehrmethoden und eine nöthige Beilage zur Elementarschule für's Leben. Preis 12 gr. oder 54 kr.

— — die Hauptgesichtspunkte bei der Verbesserung des Volksschulwesens. 2. Aufl. 1823. 12 gr. oder 54 kr.

— — das Schulmeisterthum mit der Elementarschule fürs Leben im Kampfe. Eine nähere Darstellung des beiderseitigen Geistes. 1820. 12 gr. oder 54 kr.

— — der erste Kindesunterricht in der Religion nach den Prinzipien des Unterrichts für's Leben, nebst einer Beleuchtung der Schrift: Ansichten über die Hauptgesichtspunkte bei Verbesserung des Schulwesens. 3. Aufl. 18 gr. oder 1 fl. 21 kr.

Bei dieser Gelegenheit empfehle ich noch:

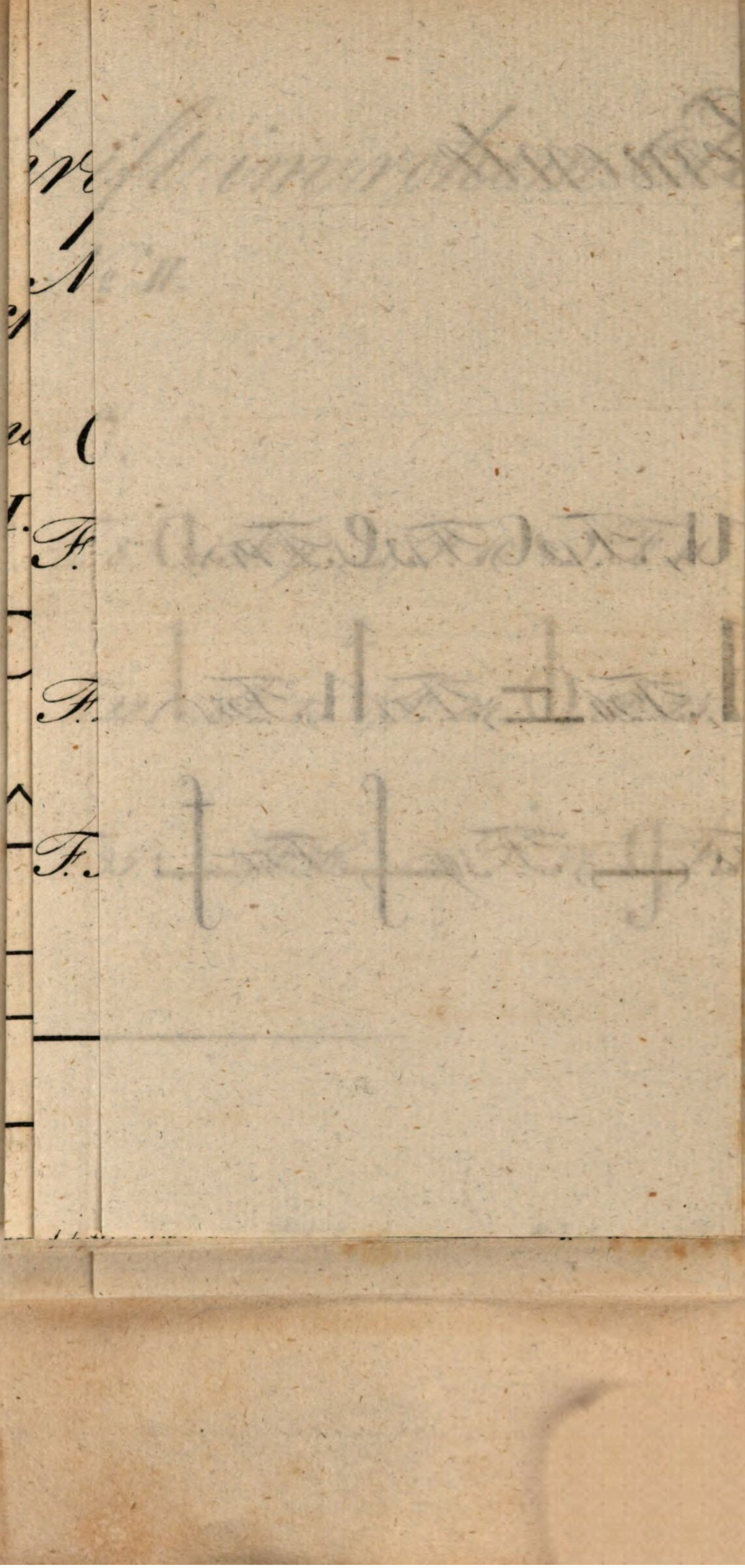
Petzet, Joh. Th., erster Schreibe- und Lesestoff. Ein Versuch nach Dr. Grasers Elementarschule. 1836. 8. à 6 gr. oder 24 kr. rhn.,

was bereits in vielen Schulen eingeführt und als sehr zweckmäßig anerkannt wurde. Bei Einführung in Schulen, gewähre ich besondere Vortheile.

Steger, die protestantischen Missionen und deren gesegnetes Wirken. 1838. broch. 16 gr. oder 1 fl. 12 kr.

Eine höchst interessante und gründliche Zusammenstellung Alles bis jetzt im Missionsfache Geleisteten. Die bis jetzt erschienenen Recensionen sprechen sich sehr günstig darüber aus und es wird Niemand dies Werkchen, das sich durch gute Ausstattung und billigen Preis vortheilhaft auszeichnet, unbefriedigt aus der Hand legen.

Königl. Sächsische Landesbibliothek
DRESDEN



MONCTON

BSB Bayerische StaatsBibliothek

MDZ Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Graser, Johann Baptist,

Die Elementar-Schule fürs Leben

Bd.: 1,2

Baireuth ; Hof ; Wunsiedel 1839

Paed.th. 1697-1,1/2
urn:nbn:de:bvb:12-bsb10932829-1